

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

## **МЕТОДИЧНИЙ ЕКСПРЕС:**

**Теорія і практика навчання англійської мови  
в Новій українській школі**

Навчально-методичний посібник  
для вчителів закладів початкової освіти та  
студентів педагогічних спеціальностей

**Видавець О. О. Євенок  
Житомир – 2019**

ББК 81.2 АНГЛ я71  
УДК 811.111(075.2)  
Г 93

*Рекомендовано до друку  
Науково-методичною радою комунального закладу «Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради  
(протокол № 9 від 25 жовтня 2019 року)*

**Рецензенти:**

Калініна Л.В. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка

Осідак В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української та іноземної мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Глоба О. В. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова

**С 9 Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі:** Навчально-методичний посібник для вчителів закладів початкової освіти та студентів педагогічних спеціальностей / О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С.В. Деньгаєва, О.А. Зимовець, О.Є. Кравець, О. С. Михайлова, І.В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін. / За заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. – 171 с.

Навчально-методичний посібник містить методичні рекомендації щодо організації професійного розвитку вчителя іноземної мови в умовах роботи за новим Державним стандартом початкової освіти у Новій українській школі за трьома актуальними напрямками: підготовка учителів англійської мови нового покоління в початковій освіті; сучасні підходи до навчання англійської мови в Новій українській школі; упровадження інноваційних технологій у процес раннього навчання іноземних мов. Посібник також включає результати творчого пошуку вчителів іноземних мов початкової ланки, спрямованого на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з іноземної мови у реальних життєвих ситуаціях.

У посібнику зроблено акцент на компетентнісному, інтегрованому, інтерактивно-діяльнісному, технологічному та диференційованому підходах до навчання англійської мови. Посібник призначений для вчителів англійської мови в початковій освіті та студентів мовних спеціальностей педагогічних вишів.

ББК 81.2 АНГЛ я71  
УДК 811.111(075.2)

## ЗМІСТ

<b>Передмова .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ.....</b>	<b>8</b>
1.1 “From Digital Immigrants to Digital Natives” – Methodological Approaches to ICT-Focused teacher Training Seminars within The New Ukrainian School Framework..... <i>Gianna Hegarty, PhD, Peace Corps Volunteer 2018-2020 Department of English Language and Primary ELT Methodology (Zhytomyr Ivan Franko State University)</i>	8
1.2 Формування навчально-дослідницьких умінь майбутніх учителів англійської мови в початковій освіті..... <i>Самойлюкевич І.В., кандидат педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка)</i>	19
1.3 Використання інтерактивних технологій у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови в початковій школі..... <i>Мазко О.П., кандидат педагогічних наук, старший викладач (Житомирський державний університет імені Івана Франка)</i>	34
1.4 Підготовка майбутніх учителів у контексті концепції нової української школи: методичний аспект..... <i>Вознюк О.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті (Житомирський державний університет імені Івана Франка)</i>	51
<b>РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>66</b>
2.1 Навчання англійської мови в початковій школі: Хто? Що? Як?..... <i>Забелло Л. О., заступник директора з навчальної і виховної роботи, вчитель-методист (Житомирська гуманітарна гімназія №1)</i>	66
2.2 Теоретичні питання технології проблемного навчання на уроках іноземної мови..... <i>Комогорова М.І. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання (НПУ імені М.П. Драгоманова)</i>	72
2.3 Диференційований підхід до навчання учнів на уроках англійської мови в контексті концепції «Нової української школи»..... <i>Гуманкова О.С., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті (Житомирський державний університет імені Івана Франка), Михайлова О.С, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті (Житомирський державний університет імені Івана Франка)</i>	79
2.4 Інтерактивні технології як засіб формування мовної особистості молодшого школяра на уроках англійської мови в умовах нової української школи..... <i>Домбровська Н. Ю., вчитель англійської мови (ЗЗСО №12, м.</i>	96

*Житомир)*

2.5 Теоретичні засади формування основ іншомовної граматичної компетентності в ігровій діяльності дітей початкової школи..... 102

*Сич А., студентка 2 курсу магістратури ННІ педагогіки Житомирський державний університет імені І.Франка*

*Кравець О.Є., кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

## **РОЗДІЛ 2. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. 113**

3.1 Використання онлайн-ресурсу “Voki” на уроках іноземної мови у початковій школі..... 113

*Зимовець О.А., викладач (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

3.2 Situational role-play and modelling strategy in teaching English to primary school students..... 122

*Bernatska O. V., Candidate of Pedagogical Sciences(National Pedagogical Dragomanov University),*

*Gudiy S.O. (National Pedagogical Dragomanov University)*

3.3 Застосування технології розповідання історій як засобу мотивації учнів початкової школи до вивчення іноземної мови..... 127

*С. Ф. Лук'янчук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)*

3.4 Розвиток життєвих навичок на уроках англійської мови..... 134

*Балицька О.К., вчитель англійської мови I категорії (ЗЗСО №12, м. Житомир)*

3.5 Відбір навчальних матеріалів для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи у процесі навчання англomовного говоріння..... 142

*Кравець В. С., студентка 2 курсу магістратури ННІ педагогіки(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

3.6 Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів початкової школи засобами літературних творів..... 162

*Корнієцька К. студентка 2 курсу магістратури ННІ педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

*Кравець О.Є., кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

## ПЕРЕДМОВА

З метою ознайомлення вчителів англійської мови початкової ланки з актуальними напрямками професійного розвитку в умовах роботи за новим Державним стандартом початкової освіти у Новій українській школі пропонуємо навчально-методичний посібник «Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі». Цей посібник створений викладачами кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені І. Я. Франка (І. В. Самойлюкевич, О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, С. В. Деньгаєва, О. Є. Кравець, О. А. Зимовець, О. П. Мазко, О. С. Михайлова, та ін.) спільно з викладачами кафедри іноземних мов та методики навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (О. В. Бернацька, С. О. Гудій, Комогорова М. І., Лук'янчук С. Ф.), а також за участю вчителів англійської мови базових навчальних закладів м. Житомира, студентів Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені І. Я. Франка та волонтера Корпусу Миру США в Україні Дж. Хегарті. Навчально-методичний посібник продовжує серію навчально-методичних матеріалів «Методичний експрес» для забезпечення навчального процесу з дисципліни «Методика навчання англійської мови».

Посібник містить методичні рекомендації щодо організації професійного розвитку вчителя іноземної мови в умовах роботи за новим Державним стандартом початкової освіти у Новій українській школі за трьома актуальними напрямками: підготовка учителів англійської мови нового покоління в початковій освіті; сучасні підходи до навчання англійської мови в Новій українській школі; впровадження інноваційних технологій у процес раннього навчання іноземних мов. Посібник також включає результати творчого пошуку вчителів іноземних мов початкової ланки, спрямованого на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з іноземної мови у реальних життєвих ситуаціях.

У посібнику зроблено акцент на компетентнісному, інтегрованому, інтерактивно-діяльнісному, технологічному та диференційованому підходах до навчання англійської мови. Посібник призначений для вчителів англійської мови в початковій освіті та студентів мовних спеціальностей педагогічних вишів.

Посібник розроблено за результатами досвіду викладання англійської мови та методики навчання іноземних мов у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Житомирському державному університеті імені Івана Франка та базових навчальних закладах м. Житомира у процесі реалізації Програми безперервного професійного розвитку для викладачів та вчителів іноземних мов. У навчально-методичному змісті посібника враховані сучасні принципи підготовки та професійного розвитку вчителів англійської мови, сформульовані в рамках спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний

вчитель нового покоління» та українського-польського проекту «Нова українська школа-2».

Посібник складається з трьох розділів, укладених згідно з актуальними напрямками професійного розвитку вчителів іноземних мов початкової ланки. Кожний розділ складається з 4-6 підрозділів, присвячених окремим професійно-дослідницьким та науково-практичним темам. Автори посібника також пропонують список використаної літератури з кожної теми.

У **розділі 1** розглядаються різні аспекти підготовки учителів англійської мови нового покоління в початковій освіті. *Дж. Хегарті (волонтер Корпусу Миру США в Україні)* досліджує методичні підходи до організації професійних семінарів-майстерень з питань інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у практику навчання іноземних мов у контексті Нової української школи та наводить приклади застосування ІКТ-підтримки уроку англійської мови. *Самойлюкевич І.В. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* пропонує нові шляхи формування навчально-дослідницьких умінь майбутніх учителів англійської мови в початковій освіті, виокремлюючи п'ять груп навчально-дослідницьких умінь: уміння педагогічної рефлексії; уміння інформаційного забезпечення наукового дослідження; уміння цілепокладання; уміння обґрунтованого вибору методів дослідження; уміння аналізу та інтерпретації отриманих результатів дослідження. *Мазко О.П. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* вивчає особливості використання інтерактивних технологій у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови в початковій школі та ілюструє резервні можливості інтерактивних технологій кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та ведення дискусії щодо навчання методики викладання англійської мови в початковій школі. *Вознюк О. В. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* розглядає методичний аспект підготовки майбутніх учителів у контексті концепції нової української школи та аналізує переваги апроксимально-аналітичного методу викладання англійської мови.

У **розділі 2** представлено окремі сучасні підходи до навчання англійської мови в Новій українській школі. *Забелло Л. О. (Житомирська гуманітарна гімназія №1)* зосереджується на питаннях навчання англійської мови в початковій школі: хто? що? як? *Комогорова М.І. (НПУ імені М.П. Драгоманова)* привертає увагу вчителів до теоретичних питань технології проблемного навчання на уроках іноземної мови, наголошуючи, що систему його компонентів складають показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький та програмований методи. *О. С. Гуманкова та Михайлова О.С. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* обґрунтовують доцільність застосування диференційованого підходу до навчання учнів на уроках англійської мови в контексті концепції Нової української школи та пропонують узагальнені характеристики учнів з різними репрезентативними системами й шляхи їх активізації. *Домбровська Н. Ю. (ЗЗСО №12, м. Житомир)* розглядає інтерактивні технології як засіб формування мовної особистості молодшого школяра на уроках англійської мови в умовах Нової української школи та робить висновки щодо їх провідної ролі в реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. *Кравець О.Є. та Сич А. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* окреслюють специфіку формування основ іншомовної граматичної компетентності у дітей початкової школи засобами ігрової діяльності та пропонують класифікацію ігрових завдань.

**Розділ 3** присвячений проблемам впровадження інноваційних технологій у процес раннього навчання іноземних мов. *Зимовець О.А. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* описує дидактичні можливості освітнього онлайн-ресурсу “Voki” для навчання англійської мови молодших школярів та наводить фрагмент методичної майстерні, спрямований на формування готовності вчителів англійської мови створювати відео-матеріали за допомогою ресурсу “Voki”. *Бернацька О. В. і Гудій С. В. (НПУ імені М.П. Драгоманова)* визначають особливості й роль ситуативної рольової гри та моделювання ситуацій у навчанні іноземної мови, а також акцентують увагу на теоретичному аналізі поняття моделювання та практичному застосуванні моделювання та ситуативної рольової гри при формуванні іншомовної компетентності молодших школярів відповідно до вимог НУШ. *С. Ф. Лук’яничук (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)* вирішує проблему мотивуючого впливу технології розповідання історій на вивчення іноземної мови учнями початкової школи та наводить приклади застосування різноманітних інтерактивних видів діяльності на уроках, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетенції школярів. *Балицька О.К. (ЗЗСО №12, м. Житомир)* присвячує положення свого підрозділу проблемі розвитку життєвих навичок на уроках англійської мови. *Кравець В. С. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* представляє типологію навчальних матеріалів для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи у процесі навчання англійської мови. *Кравець О.Є. й Корнієцька К. (Житомирський державний університет імені Івана Франка)* характеризують компоненти лінгвосоціокультурної компетентності, етапи її формування в молодших школярів, вправи, які сприятимуть її формуванню при вивченні літературних творів.

Матеріали, що подані в навчально-методичному посібнику, були апробовані з 127 учасниками двох науково-практичних семінарів професійного розвитку, проведених викладачами кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка спільно з викладачами кафедри іноземних мов та методики навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, учителями Житомирської гуманітарної гімназії № 1 для вчителів англійської мови Житомирської області та студентів мовних педагогічних спеціальностей ЖДУ імені Івана Франка протягом 2017-2018 років. Відгуки та побажання вчителів і студентів відіграли значну роль у внесенні відповідних змін щодо змісту кожного розділу, що зробило навчально-методичний комплекс таким, що відповідає потребам сьогодення. Матеріали, подані у посібнику, можуть використовуватися викладачами для розробки додаткових навчально-методичних матеріалів у межах освітніх програм і стандартів вищої та середньої освіти.

Автори будуть щиро вдячні за відгуки, зауваження і побажання щодо покращення змісту навчально-методичного посібника та його структури, що допоможе подальшій роботі авторів над серією матеріалів «Методичний експрес».

Проф. І. В. Самойлюкевич,  
завідувач кафедри англійської мови  
з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

**Gianna Hegarty, PhD**  
Peace Corps Volunteer 2018-2020  
Department of English Language and  
Primary ELT Methodology,  
Zhytomyr Ivan Franko State University

### **‘FROM DIGITAL IMMIGRANTS TO DIGITAL NATIVES’ – METHODOLOGICAL APPROACHES TO ICT-FOCUSED TEACHER TRAINING SEMINARS WITHIN *THE* *NEW UKRAINIAN SCHOOL* FRAMEWORK**

#### **Introduction:**

Human society is currently undergoing a rapid transformation, one that directly influences how people engage with the process of learning and knowledge acquisition. The advent of advanced, digital technology has revolutionized the accessibility of information, transforming every smartphone, tablet and computer into a conduit through which learning can be achieved. One struggle of the contemporary educational system, whether primary, secondary or higher education, is learning how to successfully incorporate technological devices into an integrated and diverse learning environment. Through the successful implementation of a one-day teacher-training seminar entitled *‘Theory and Practice of Teaching English to Young Learners in the New Ukrainian School’*, held at Zhytomyr Ivan Franko State University on the 7<sup>th</sup> of February, 2019, this paper seeks to provide a concrete example of how teacher training seminars maybe utilised to increase a teacher’s digital literacy, and thus the successful integration of technology within their classrooms.

#### *International context:*



As classrooms around the world are increasingly, and in many cases solely, populated by digital natives<sup>1</sup>, there exists an urgency to adapt teaching methods to meet the needs of this ‘new era’ student. Prestigious educational institutes such as Harvard Graduate School of Education<sup>2</sup>, the University of Oxford<sup>3</sup> and Stanford University Graduate School of Education<sup>4</sup> have all developed and implemented postgraduate programmes specifically focused on the integration of technology and contemporary educational methodology. This intersection of technology and education has also garnered attention from international organisations such as the European Union and the United Nations. In a 2015 *ET 20/20*<sup>5</sup> report, the European Union states that it seeks to establish ‘open and innovative education and training, including by fully embracing the digital era’<sup>6</sup> and that ‘relevant and high-quality learning requires a more active use of innovative pedagogies and tools for developing digital competences’.<sup>7</sup> Also published in 2015, *UNESCO Education 2030*<sup>8</sup> states that ‘information and communication technologies (ICTs) must be harnessed to strengthen education systems, knowledge dissemination, information access, quality and effective learning, and more effective service provisions’. Awareness of how the international community is engaging with this issue is crucial when examining how individual countries are restructuring their educational systems to reflect this shift in educational methodology.

### Domestic context:

---

<sup>1</sup>For more information on digital natives, please see Marc Prensky, ‘Digital Natives Digital Immigrants’ in *On the Horizon* (MCB University Press), Vol. 9, No.5 (October, 2001).

<sup>2</sup>Harvard Graduate School of Education, Master’s Program Technology, Innovation, and Education (<https://www.gse.harvard.edu/masters/tie>).

<sup>3</sup>Digital Education @ University of Oxford (<https://www.digitaleducation.ox.ac.uk>).

<sup>4</sup>Stanford Graduate School of Education, Master’s Program Learning, Design and Technology (<https://ed.stanford.edu/ldt>).

<sup>5</sup>ET 20/20 is the strategic framework for European cooperation in education and training. Accessible from [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en).

<sup>6</sup>European Union, ‘2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training’ in *Official Journal of the European Union*, 52015XG1215(02) (15 December 2015), accessible from <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.

<sup>7</sup>Ibid, pp 29.

<sup>8</sup>United Nations, ‘Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all’ in *The 2030 Agenda for Sustainable Development*, UNESCO ED-2016/WS/28 (2016), pp 8, accessible from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

Ukraine is one such country that has recently devoted much time and attention to the restructuring and reformation of their national education policy, the results of which are clearly enumerated within *The New Ukrainian School* policy document published in 2016 by the Ministry of Education and Science.<sup>9</sup> *The New Ukrainian School* is built upon a framework consisting of nine key elements and ten key competencies, many of which are directly applicable to the integration of technology and digital competencies into the classroom. The ninth key element states that ‘a contemporary educational environment that will provide necessary conditions, means, and technology for education of pupils, teachers...’ should be available in schools throughout the country.<sup>10</sup> Furthermore, out of the stated ten key competencies, four relate directly to the idea of integrating technology into the classroom: 2 – Communication in Foreign Languages, 4 – Competencies in Science and Technology, 5- ICT and digital competencies, and 6- Lifelong learning skills.<sup>11</sup> It is clear that a main objective of *The New Ukrainian School* is to respond to the new educational needs of these digital natives.

### **Research objectives:**

It is within this environment of rapidly evolving education policy development that educators have begun asking themselves how best to enact these changes on a pragmatic level. Policy development, though a crucial step at both the national and international level, is but a means to an end. The ultimate goal is successful implementation of policy, and it is at this step that Ukrainian teachers, lecturers, professors, trainers, etc., now find themselves. This paper will provide one concrete example of how such professionals may approach the implementation of teacher training seminars that will assist in the dissemination of these new methodological objectives. Each stage of the planning<sup>12</sup> and implementation of the seminar will be

---

<sup>9</sup>Ministry of Education and Science of Ukraine, *The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform* (2016) accessible from <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola>.

<sup>10</sup>Ibid, pp 7.

<sup>11</sup>Ibid, pp 11-12.

<sup>12</sup>Phases of lesson planning, for the purpose of this seminar, include Introduction/Warm-Up, Introduction of New Material and Practice/Application

analysed, with conclusions being drawn based on facilitator and participant experience and feedback.

*Methodological approach:*

It was decided that the one-day seminar would consist of two sessions, each lasting for ninety minutes. This paper will focus on the planning and implementation of one of these sessions, entitled ‘Digital Immigrants to Digital Natives’. The seminar, as a whole, was to focus specifically on new methods of teaching the English language to younger learners within the context of the key elements and competencies of *The New Ukrainian School*. Primary school teachers from the Zhytomyr region were invited to attend, with approximately thirty-five participating on the day. The main objective of the session ‘*Digital Immigrants to Digital Natives*’ was two fold; firstly, to introduce teachers to new and innovative teaching methods that utilise in-classroom technology and secondly, to model through the practical session how new technologies may be utilised within the classroom through a communicative, student-centred approach. The session was held in a multi-media lab, and each participant had access to a desktop computer with Internet access. It was further decided that the session facilitators would utilise PowerPoint and a projector while delivering the session.

The subsequent planning of the session ‘*Digital Immigrants to Digital Natives*’ was approached through the lens of the aforementioned objectives. It was decided that two ICTs<sup>13</sup> would be the focus of the session, which would allow for adequate time to present the ICTs, practice their usage, and explore the various ways in which they could be incorporated into the English language learning classroom. The ICTs chosen for the session were Voki<sup>14</sup> and Kahoot!<sup>15</sup>. These ICTs were chosen for a variety of reasons including their accessibility, flexibility and adaptability to a variety of subject matter, and their ability to be utilised within a young learner classroom. Of

---

<sup>13</sup>ICT is a commonly used term, which means information and communication technology.

<sup>14</sup>Voki is a website and/or application that allows for students and teachers to create personalized avatars whose voice can be recorded directly by the creator through audio or text. The website also features a classroom management tool and a virtual hangout area. Voki is accessible from <https://www.voki.com>.

<sup>15</sup>Kahoot! is a game-based learning platform that allows for students and teachers to create quizzes, surveys and jumbles. Kahoot! is accessible from <https://kahoot.com>.

prime importance was the ability of these ICTs to be used at various points within a lesson for a variety of reasons.

Once Voki and Kahoot! were chosen, the session was developed around these two ICTs within the context of the dual session objectives. During the *Introductory/Warm-Up* phase, the need to incorporate ICTs into the classroom due to the changing needs of the digital native generation was addressed through a relevant video.<sup>16</sup> The choice of incorporating a video was deliberate, as this could be viewed as a further example of the successful integration of ICTs into the classroom, utilising visual learning elements. The video was used to convey the mind-set of digital natives, more specifically how they view the integration of their digital devices and skills into their learning environments. The video participants, students at a primary school in England, share the different ways in which they use technology in their daily lives, and then wonder how these ways can be used within their classrooms (see Figure 1 and Figure 2).

**Figure 1.**



**Figure 2.**



The video participants then further state what they believe that incorporating ICTs into their classrooms would allow for them to achieve (see Figure 3 and Figure 4).

**Figure 3.**

**Figure 4.**

---

<sup>16</sup>National College for School Leadership. 'Engage Me!' Youtube, 1 February 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=Zokqijly77Y>.



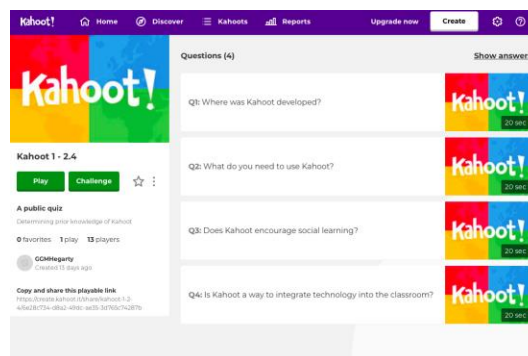
Session participants were then asked to reflect on the video, and were subsequently introduced to the terms ‘digital native’ and ‘digital immigrant’. Discussion focused on the identifying characteristics of each group, and specifically how each group engages with and incorporates technology into their lives.

The stage was now set for phase two of the session, *Introduction of New Material*. During this phase, the pragmatic steps needed to properly use Voki and Kahoot! were explained and analysed. For the purpose of brevity, only Kahoot! will be examined within this paper. The presentation of new material was implemented with two goals in mind: engaging the participants in an examination of the different usages of Kahoot! within the classroom and providing participants with examples of this through the actual utilisation of Kahoot! within the presentation. For example, it was explained to participants that Kahoot! could be used at the beginning of the lesson to assess prior subject knowledge. Kahoot! was then used to do just that, with participants taking a Kahoot! meant to assess their prior knowledge of Kahoot! (Figure 5). Actively engaging with a new ICT is frequently the best way in which to gain a general feel of the functionality of the ICT, which in turn allows for a natural movement from participator to creator.

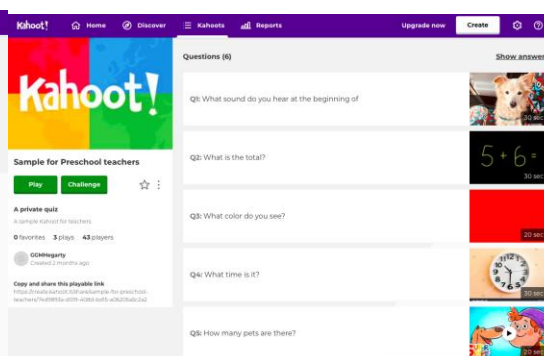
Immediately following the participants first interaction with Kahoot!, the theoretical basis for Kahoot! development was examined, as well as the different ways in which Kahoot! can be utilised within the classroom. These include at the beginning of a lesson to ascertain prior subject knowledge, during the lesson to assess subject acquisition and comprehension, and after the lesson to assess subject retention. Specific attention was devoted to the successful application of Kahoot! within a young learner classroom. Incorporating video, audio and images within

Kahoot! was explored, and specific examples pertaining directly to young learners were presented and analysed (see Figure 5 and Figure 6).

**Figure 5.**



**Figure 6.**



As participants had now experienced using Kahoot!, and acquired some basic knowledge surrounding its functionality and usage, attention was turned towards the process of creating a Kahoot!.

Participants were requested to turn on their desktop computers, and to log onto the website [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com). What followed was a practical, step-by-step explanation of how to properly use Kahoot!, beginning with the sign-up process and ending with the creation of a new quiz (see Figure 7). The facilitators utilised a laptop, projector and Wi-Fi to actively guide the participants through the process in real time. After this process was complete, participants were asked to participate in another Kahoot! meant to assess their subject knowledge acquisition (see Figure 8). Once again, this exercise offered participants an opportunity to both play Kahoot! and to understand how Kahoot! can be utilised at a different part of a lesson, for a different reason.

**Figure 7.**

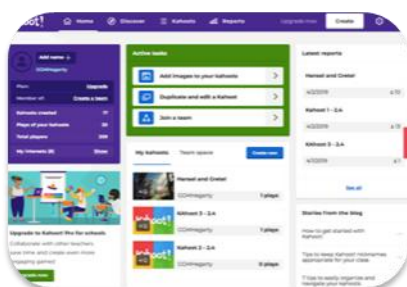




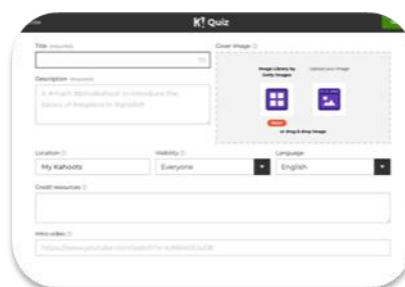
Homepage



Sign-Up



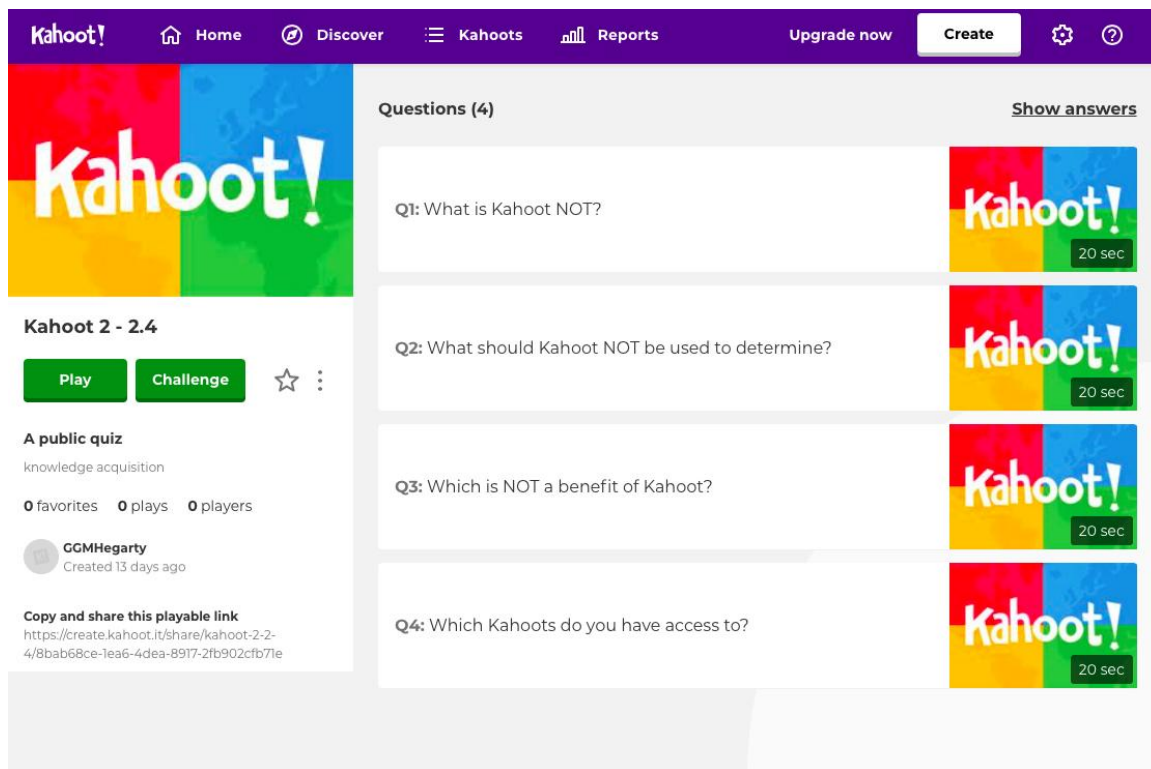
Personal page



Quiz creation

During the *Practice/Application* phase, participants were asked to create a short Kahoot! that they might use in their young learner English language classrooms. Generally speaking, this phase of the session was actively engaged in by participants, and featured a high level of social interaction and peer learning. Participants' Kahoots! signified an understanding of the ICT, as well as a willingness, and excitement, to utilise it within the classroom.

Figure 8.



## Analysis and Conclusions:

It was hoped that the session ‘*From Digital Immigrants to Digital Natives*’, that took place during the ‘*All Ukrainian Scientific and Practical Seminar ‘Theory and Practice of Teaching English to Young Learners in the New Ukrainian School*’ would increase participants’ digital literacy, and thus their successful utilisation of technology within their classrooms. This objective was measured utilising two differing methods: an in-session self-assessment and a post-session written assessment.

The in-session self-assessment took the form of a warm-up/wrap-up activity. At the beginning of the session, all participants were asked to stand up. It was then explained that if participants felt extremely comfortable using ICTs in their classrooms, they should stand at one end of the room. Those that felt extremely uncomfortable using ICTs in their classrooms should stand at the opposite end of the room. Participants who felt their comfort level was in between these two extremes should position themselves accordingly between the walls. The majority of participants positioned themselves in the middle of the classroom, slightly closer to



the extremely uncomfortable end. Only a few participants stood at either wall. At the closing of the session, participants were once again asked to stand, and position themselves accordingly. This time, there was a shift towards the extremely comfortable wall. Participants placing themselves at the wall did not increase, but the number that placed themselves in between the middle and the extremely comfortable wall had increased.

The post-session written assessment took the form of an exit ticket (Figure 9). Participants were asked to rate their ability to successfully utilise the ICTs discussed in the session.

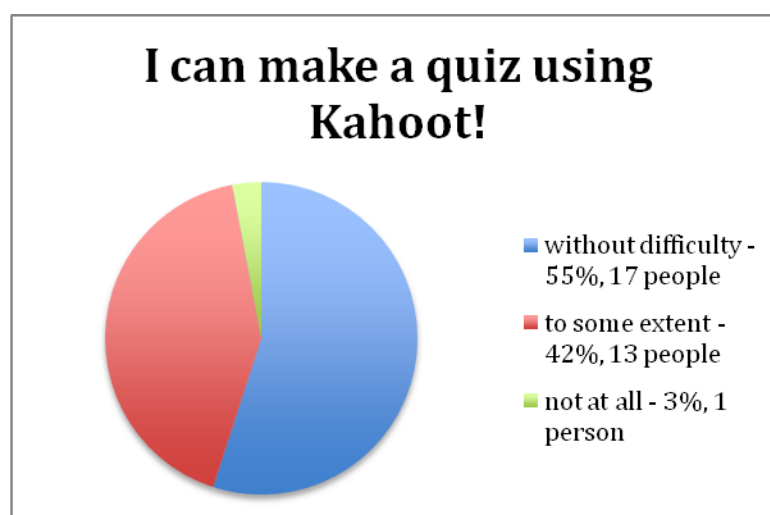
**Figure 9.**

*Read the statements and tick the box that best describes you.*

<b>I can</b>	<b>without difficulty</b>	<b>to some extent</b>	<b>not at all</b>
create a puzzle using online puzzle makers			
make a quiz using Kahoot!			
create a digital story using Voki			

Upon review of the exit tickets, the following information was collected (Figure 10):

**Figure 10.**



The results indicated pertain only to the second row of Figure 9, regarding Kahoot!. Out of the thirty-one exit ticket respondents, 55%, equaling seventeen people, stated that they could make a Kahoot! quiz without difficulty. When this is considered

alongside the 42% of respondents, or thirteen people, who stated that they could make a Kahoot! to some extent, it is clear that the majority of participants felt that they had become competent with a new ICT. Only one respondent stated that they did not at all feel able to make a Kahoot!.

The facilitators consider these exit ticket results as very encouraging. Participants were also observed throughout the session, and assessed on their engagement with subject content and willingness to practice these new ICTs. The majority of participants seemed to respond well to the practical, student-centred methods employed by the facilitators. As such, areas for further research could include expanding this teacher-training seminar structure to other new methodological approaches enshrined in *The New Ukrainian School*. It would also be of great interest to contact seminar participants in order to ascertain how many have successfully utilised Kahoot! within their young-learner English language classrooms.

## Bibliography

---

### ❖ Primary and Secondary Sources

European Union. '2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training'. *Official Journal of the European Union*, 52015XG1215(02) (15 December 2015).  
<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.

Ministry of Education and Science of Ukraine. *The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform* (2016).  
<https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkola>.

Prensky, Marc. 'Digital Natives Digital Immigrants' in *On the Horizon* (MCB University Press), Vol. 9, No.5 (October, 2001).

United Nations. 'Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all'. *The 2030 Agenda for Sustainable Development*, UNESCO ED-2016/WS/28 (2016). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

---

#### ❖ Online Sources

ET 20/20

[https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en)

Harvard University

Harvard Graduate School of Education - Master's Program Technology, Innovation, and Education

<https://www.gse.harvard.edu/masters/tie>

Kahoot!

[www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)

Stanford University

Stanford Graduate School of Education - Master's Program Learning, Design and Technology

<https://ed.stanford.edu/ldt>

University of Oxford

Digital Education @ University of Oxford

<https://www.digitaleducation.ox.ac.uk>

Voki

[www.voki.com](http://www.voki.com)

---

#### ❖ Video Sources

National College for School Leadership. 'Engage Me!' Youtube, 1 February 2009,

<https://www.youtube.com/watch?v=Zokqjily77Y>.

**І.В. Самойлюкевич,**

кандидат педагогічних наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

### **ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

*У статті окреслено специфіку організації дослідницької діяльності майбутніх учителів англійської мови на досвіді українського університету-учасника спільного проекту МОН України та Британської Ради в Україні «Шкільний учитель нового покоління». Визначено групи навчально-дослідницьких умінь, які забезпечують трансформацію навчальної діяльності студентів у бік збільшення обсягу і подальшої диверсифікації її дослідницької складової. Наведено приклади виконання дослідницьких завдань студентами-практикантами у Новій українській школі.*

**Ключові слова:** дослідницький підхід, дослідницька діяльність, майбутній учитель англійської мови початкової школи, навчально-дослідницькі уміння.

**Постановка проблеми.** Запровадження Концепції Нової української школи супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії і практиці. Нові вимоги висуваються й до професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови в початковій освіті, професійна компетентність якого повинна включати вміння творчо підходити до сприйняття та створення знань, опановувати інноваційні педагогічні технології, самостійно вчитися, шукати відповідь на нові професійні виклики. Перспективними напрямками реформування вищої педагогічної освіти визнано взаємодію освіти і науки для забезпечення єдності засвоєння і передачі знань [2].

Однією з актуальних проблем вищої мовної педагогічної школи на сучасному етапі є проблема пошуку ефективних форм і методів організації дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов як інструменту формування вмінь самостійно шукати відповідь на нові професійні виклики. У цьому контексті вивчення досвіду українських університетів-учасників спільного проекту МОН України та Британської Ради «Шкільний вчитель нового покоління» щодо організації дослідницької роботи студентів викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для розповсюдження позитивних ідей.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемі дослідницького підходу в освіті присвячено праці М. В. Кларіна (1995) [1], О. М. Пехоти, І. П. Єрмакової (2013) [4], J. Richard, T. Farrell (2005) [110], J. Creswell (2008) [7] та ін. Науковці зазначають, що за умови застосування дослідницького підходу у навчанні ідеї досліджень можуть бути інтегровані в усі форми навчальної роботи студентів. Дослідники О. М. Пехота, І. П. Єрмакова вживають поняття "навчально-дослідницька діяльність". М. В. Кларін, на основі розуміння поняття, прийнятого в зарубіжній педагогіці, розглядає дослідницьке навчання як навчання, в якому студент ставиться в ситуацію, коли він сам оволодіває поняттями і підходом до вирішення проблем у процесі пізнання, більшою чи

меншою мірою керованого педагогом. На думку американського педагога і філософа Джона Дьюї, продуктивними є ідеї орієнтації процесу навчання на дослідження [5: 180]. З огляду на те, що система організації дослідницької роботи студентів в українських ЗВО потребує переосмислення, розглянемо досвід кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка щодо трансформації навчальної діяльності майбутніх учителів англійської мови початкової школи у бік збільшення обсягу і подальшої диверсифікації її дослідницької складової.

**Мета статті** – окреслити особливості формування навчально-дослідницьких умінь майбутніх учителів англійської мови в початковій освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Для дослідження особливостей організації дослідницької діяльності майбутніх учителів англійської мови початкової школи необхідно розглянути напрацювання інноваційної програми методичної підготовки шкільного вчителя нового покоління в рамках спільного проекту МОН України та Британської Ради в Україні. Відмінною рисою програми є не тільки розповсюдження вже існуючого знання, а й акцентуація створення нового знання. Завдання програми полягає в інтеграції навчання і дослідження, починаючи з репродуктивного засвоєння елементів наукової методології до здійснення дослідницьких дій в умовах максимальної самостійної активності щодо отримання і засвоєння знань і умінь.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що вирізняють наукове і навчальне дослідження. Як один із видів пізнавальної діяльності наукове дослідження характеризують з позицій філософії науки: вибір ученим теми свого дослідження, визначення методики роботи, укладання плану, відкриття нових фактів чи явища тощо. Окремі автори наголошують на об'єктивності, відтворюваності, доказовості і точності наукового дослідження як процесу вироблення нових наукових знань [4: 26]. Особливостями навчального дослідження вчені вважають здійснення дослідницької діяльності під

керівництвом педагога, який пропонує тему, бере участь у розробці плану і методики роботи, передбачає результат студентського дослідження і створює відповідні умови для його досягнення. Основною метою навчального дослідження в освітній діяльності є не тільки кінцевий результат, але й сам процес, у ході якого розвиваються дослідницькі здібності студентів [7: 15].

Змістовну основу дослідницького підходу в навчанні становить взаємозв'язок змісту навчального матеріалу, форм і методів навчання та організаційних форм навчальної діяльності.

Організація навчального процесу на засадах дослідницького підходу передбачає використання проблемного підходу до навчання, активних методів навчання, проектних, кейсових методик, що навчають студентів елементів дослідницької діяльності, дають їм змогу творчого пошуку, предметно-адаптованого та міждисциплінарного дослідження з метою розв'язання конкретних проблемних професійно спрямованих або життєвих ситуацій. Викладачі виступають у ролі фасилітаторів навчання, а не просто трансляторами інформації, отже повинні уміти досліджувати різні проблеми та вміти навчити студентів критичного, аналітичного і креативного мислення для здійснення якісного спостереження фактів і явищ, формулювання проблем і гіпотез, планування етапів дослідження, встановлення зв'язків певної проблеми або явища з іншими, пошуку і пояснювання рішень, перевірки результатів, вироблення практичних висновків про можливе використання отриманих знань [3: 20].

Прикладом позитивного досвіду залучення студентів до важливих дослідницьких проектів може стати спільний проект МОН України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», в якому брали участь викладачі навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Протягом дії проекту (2016-2019 роки) студенти допомагали в організації семінарів і методичних майстерень, вчилися користуватися спеціально розробленим

протоколом для наукового спостереження, відвідували школи міста з метою зустрітись з учителями та учнями, проводили математичну обробку отриманих даних, готували мультимедійні презентації результатів досліджень.

Згідно з рекомендаціями робочої групи проекту «Шкільний учитель нового покоління» формування досвіду дослідницької діяльності у майбутніх учителів англійської мови початкової школи також відбувалось у процесі вивчення студентами методичних дисциплін, спецкурсів та під час проходження педагогічної практики. У межах навчального процесу ефективними формами дослідницької роботи визнані: систематичне реферування наукової літератури з конкретної теми та виклад свого розуміння проблематики у вигляді академічного есе; виконання семінарських і практичних завдань, що містять елементи проблемного пошуку; виконання індивідуальних та групових дослідницьких проектів і публічне представлення їх результатів; написання і захист курсової роботи та ін.

Організація дослідницької діяльності студентів під час проходження педагогічної практики передбачала вивчення досвіду вчителів-менторів, які скеровували діяльність студентів безпосередньо в школі, та включення в програму спеціальних завдань, спрямованих на спостереження за проведенням уроків та їх аналіз, виявлення однієї або кількох проблем навчально-виховного характеру, науковий пошук шляхів їх вирішення та експериментальне дослідження ефективності віднайдених навчальних технологій.

Під керівництвом університетського викладача, який є відповідальною особою за студентські дослідження у школі, практиканти знайомились з різними видами дослідницької діяльності вчителя: аудиторним дослідженням, учительським дослідженням, діяльнісним дослідженням (англійською мовою відповідно *classroom research*, *teacher research*, *action research*). На думку американського дослідника М. Лонга, аудиторне дослідження може бути визначено як дослідження в галузі вивчення і викладання іноземної мови, в якому всі або частина даних отримуються через спостереження або

вимірювання діяльності вчителя і учнів під час уроку в аудиторії [9: 3]. Аудиторне дослідження визначається за місцем проведення і зосереджує увагу дослідника на процесах, які відбуваються в класі, коли вчитель і учні співпрацюють. Такий вид дослідження може проводитися колегою, учасниками освітнього проекту, студентом-практикантом тощо. Учительське дослідження завжди проводять учителі, які працюють з певним класом, з метою підвищення власного професійного рівня. Діяльнісне дослідження уособлює собою підхід до збору та інтерпретації даних, що здійснюється за чітким циклічним алгоритмом: планування, втручання, спостереження, рефлексія та перепланування. Вчені також описують діяльнісне дослідження як форму саморефлексивного пошуку, до якого вдаються учасники педагогічної ситуації з метою раціоналізувати власні освітні практики [11: 603].

Виконання студентами-практикантами дослідницьких завдань у школі уявляється корисним для всіх зацікавлених суб'єктів педагогічної практики: збір даних та їх аналіз сприяє усвідомленню майбутніми вчителями позитивних і негативних зразків педагогічної взаємодії вчителя з учнями; ознайомлення вчителів із звітами про результати дослідження, проведеного практикантами, дає змогу отримати нові ідеї для викладання; через публікації результатів дослідження студенти і вчителі отримують зворотній зв'язок від інших учителів та вчаться на досвіді своїх колег.

Зміст і характер формування навчально-дослідницьких умінь студентів визначалися проблематикою практичної діяльності студентів. До змісту дослідницької роботи студента-практиканта як вчителя англійської мови в початковій освіті, зокрема, входили: визначення власних труднощів у здійсненні навчального процесу; формулювання дослідницького питання; визначення мети і завдань дослідження; вивчення наукової методичної літератури з метою удосконалення своєї роботи, теоретичного осмислення реального навчального процесу; вибір методів дослідження, які відповідають специфіці якісного, кількісного або змішаного дослідження; проведення спостережень з метою



вивчення та узагальнення досвіду вчителів у навчанні іноземної мови; проведення опитування / анкетування учнів для отримання зворотного зв'язку; проведення експериментальних досліджень, необхідних для подолання визначених труднощів; аналіз та інтерпретація отриманих даних; підготовка звіту про результати проведеного дослідження; виступи на методичних семінарах.

Організаційно, дослідницька діяльність студентів здійснювалась у різних формах: як обов'язкова, що входить до навчальних планів (виконання курсової або дипломної роботи на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»); як форма самоорганізації студентів (проблемна група, виконання обов'язків асистента дослідження професора); участь у науково-організаційних заходах (конференціях, наукових семінарах, круглих столах, конкурсах).

Узагальнення трирічного досвіду роботи за експериментальною методикою з проектною академічною групою уможливило виокремлення 5 груп навчально-дослідницьких умінь, що набули розвитку в процесі здійснення дослідницької діяльності у зазначених вище організаційних формах: 1) уміння педагогічної рефлексії; 2) уміння інформаційного забезпечення наукового дослідження; 3) уміння цілепокладання; 4) уміння обґрунтованого вибору методів дослідження; 5) уміння аналізу та інтерпретації отриманих результатів дослідження.

Далі розглянемо кожну групу навчально-дослідницьких умінь більш детально, уточнюючи навчальний і дослідницький компоненти, й проілюструємо їх застосування прикладами з письмових звітів про проведені дослідження студентів експериментальної групи.

Уміння *першої групи* зумовлені тим, що майбутній учитель іноземної мови повинен бути здатним до рефлексивного аналізу особистого досвіду вивчення і навчання іноземної мови. Навчальний компонент умінь передбачає певне структурування процесу рефлексії за допомогою низки запитань для самоперевірки, наприклад:

### ***Checklist for Reflection***

- *Is the reflection written in the first person?*
- *Are reasons clearly stated describing why the issue is important to you?*
- *Have you provided an explanation of the outcomes you desired as a result of your study?*[8: 163]

Дослідницький компонент містить завдання співвіднести власний досвід з теорією і практикою навчання предмета та визначити труднощі або недоліки власної практичної діяльності:

***Research instruction 1:*** *Identify an issue that you faced during your teaching practice and describe it in as much detail as you think it necessary.*

Студентка Р., яка стикнулася з проблемою опрацювання джазових наспівів у першому класі, виконала завдання таким чином:

### ***Reflection***

*“During my teaching practice at school in first grade, I faced some issues. When I used jazz chants for teaching vocabulary, I asked students to repeat words chorally. When this work mode failed to work, I tried to analyze my mistakes in organizing work with jazz chants. For the next class, I tried to prepare a real-life task for using a jazz chant. I was not pleased with the work with this jazz chant, either.*

*I want to determine more effective strategies of using Jazz Chants with young learners. The outcomes I desired as a result of the study are:*

- *Find out effective strategies of using Jazz Chant with primary school students;*
- *Identify conditions of using Jazz Chant effectively;*
- *Determine effective work modes of using Jazz Chants.”*

Уміння другої групи базуються на необхідності інформаційного забезпечення наукового дослідження. Навчальний компонент умінь містить поради щодо пошуку релевантної наукової літератури, її опрацювання та викладу синтезованої інформації на цій основі, наприклад:

### ***Tips for literature review***

- *The literature review should relate to the focus of your study.*

- *Your literature review should be a synthesis of the information you reviewed.*
- *Reviewed sources should be relevant to the purpose of your study. [8: 163]*

У дослідницькому компоненті студентам пропонується завдання швидко знайти літературу по потрібному питанню, правильно оформити список використаних джерел і зробити їх письмовий огляд, дотримуючись вимоги академічної доброчесності:

***Research instruction 2:*** *Do the library/internet search in relation to your issue. Cite the sources adequately. Write a literature review relating it to the focus of your study. NO PLAGIARISING!*

Приклад виконання завдання Студенткою Р.:

### ***Literature review***

*“The essence of using Jazz Chants in English Language classes was examined by lots of scientists and pedagogues. The meaning of Jazz Chant describes as “Carolyn Graham's snappy, upbeat chants and poems that use jazz rhythms to illustrate the natural stress and intonation patterns of conversational American English” [from Oxford University Press].*

*Jazz Chants are the good materials to teach learners social English, grammar structures and vocabulary. Jazz Chants helps to improve speaking and listening skills through the natural intonation patterns and idiomatic expressions. The chants are often in dialogue form, that's why the process of using Jazz chants can be organized in three conversational patterns: question/response, command/response, and provocative statement/response (Patricia A. Richard).*

*Using Jazz Chants is possible with any age-group students, moreover we can use them for teaching different topics. Effectiveness of using Jazz chants provides by combining this work with music, raping' rhythm and clapping. (Chris Brewer, Don C. Campbell).*

*There are some suggestions that provides effectiveness of using Jazz Chants: begin orally, so that students could have the example; be dramatic, in other words make this process fun for learners; have students listen to the whole chant first, then*

*ask them to repeat line by line; the language should be real, appropriate to the level and useful (Thompson S.).”*

Уміння *третьої* групи пов’язані з тим, що майбутній учитель іноземної мови повинен планувати свої професійні дії з позицій сучасних вимог до ціле покладання. Тому сутність навчального компонента цих умінь концентровано може бути подано у вигляді плану дій:

### ***Action planning***

- Articulating the purpose of the study
- Connecting the purpose to the reflection
- Logically following the literature review
- Formulating the research question in alignment with the purpose statement [8: 163]

Дослідницький компонент умінь *третьої* групи реалізується студентом через виконання завдання розкрити сутність дослідження, встановлюючи відповідність між його метою, з одного боку, і результатами рефлексії та оглядом наукової літератури, з іншого.

***Research instruction 3: State the purpose of your study and your research question. Avoid ‘how’ or ‘why’ questions.***

Нижче подано зразок виконання дослідницького завдання №3 студенткою Р.

### ***Purpose***

*“The purpose of this study is to determine effective strategies of using Jazz Chants with primary school students. My research question is “What effective strategies of using Jazz Chants work well with young learners?” On the basis of the reviewed literature we could solve the raised issue. The reviewed literature provides me with effective conditions of using Jazz Chants.”*

Уміння *четвертої* групи зумовлені необхідністю обґрунтовувати вибір методів дослідження залежно від мети й завдань дослідницької діяльності. Для

реалізації навчального компонента умінь студенти отримують пам'ятки з описом методів педагогічного дослідження, наприклад:

### ***Memo***

<b><i>Interviews and discussions</i></b>	<i>Face-to face personal interactions that generate data about the research issue and allow specific issues to be discussed from other people's perspectives</i>
<b><i>Questionnaires and surveys</i></b>	<i>Written sets of questions used to gain responses to non-face-to-face situations</i>

*Adapted from "Professional development for language teachers: strategies for teacher learning" [10: 180-181].*

Для розвитку дослідницького компонента вмінь цієї групи викладач формулює завдання здійснити обґрунтований вибір методів дослідження, зважаючи на те, що це не може бути довільним актом, а детермінується особливостями завдань, що вирішуються, специфікою змісту проблеми і можливостями самогослідника [6: 51] .

***Research instruction 4:*** *Use multiple ways of data collection to answer your research question. Describe the data collection methods in sufficient detail. Include surveys, interview questions, or other data collection instruments in this section of your research report or in an appendix.*

Фрагмент виконання дослідницького завдання студентко. Р.:

### ***Methods of data collection***

*"During the study I used multiple ways of data collection. The methods I used includes the survey, the interview, the field-notes, the documents. The survey and the interview were aimed to find the effective strategies of using Jazz Chant.*

*The semi-structured interview questions are:*

- 1. Have you got any experience of using Jazz Chants in your English classes?*
- 2. What do you use Jazz Chants for?*
- 3. What do you combine Jazz Chants with?*
- 4. What work modes do you use for Jazz Chants?*

5. *If the suggested work mode failed to work, what did you do?*

6. *What advice for using Jazz Chants can you give me?*

*The questions of the survey can be seen in an Appendix A. ”*

До п'ятої групи навчально-дослідницьких умінь належать уміння аналізувати та інтерпретувати отримані результати дослідження, які зумовлені необхідністю аналізувати майбутнім учителем свою діяльність і вносити відповідні корективи в цілі та зміст навчання. На цьому етапі студенти навчаються обробляти результати спостережень, анкетувань, бесід, експериментів, а також формулюють висновки й пропозиції та визначати перспективи майбутніх наукових розвідок (навчальний компонент). На завершення роботи вони здійснюють самоконтроль або взаємоконтроль за допомогою тверджень типу «Так, я зробив ...».

***“Yes, I have...” statements***

- *Yes, I have provided results, based on multiple sources of data.*
- *Yes, I have presented results in appropriate forms (tables, graphs, percentages, examples of work, narratives, quotes, etc.).*
- *Yes, I have given an explanation about my triangulated data sources.*
- *Yes, I have described the conclusions I reached about the effectiveness of the intervention.*
- *Yes, I have provided future plans based on my results and conclusions [8: 164].*

У межах дослідницького компонента умінь п'ятої групи студенти виконували комплексне завдання №5, в якому вони повинні графічно представити отримані дані та інтерпретувати результати дослідження, відповідаючи на дослідницьке запитання.

***Research instruction 5:***

- 1) *Write your research question. Refer to this question often as you go through the process of data analysis.*
- 2) *Create graphical displays of data.*

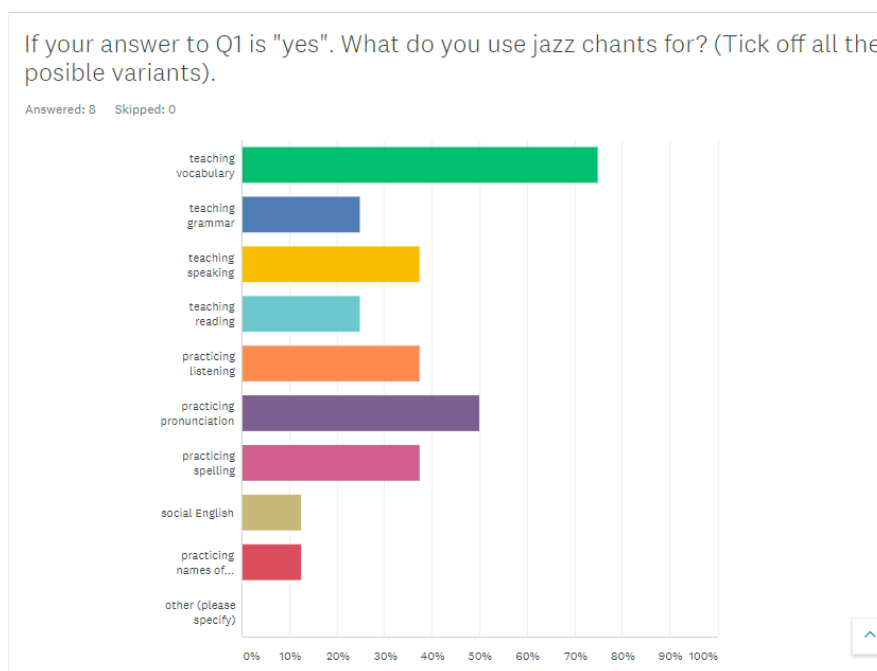
3) *Examine displayed data to determine the best ways to explain results.*

4) *Make notes in your journal about how your analysis can be used to answer the research question. [8: 157]*

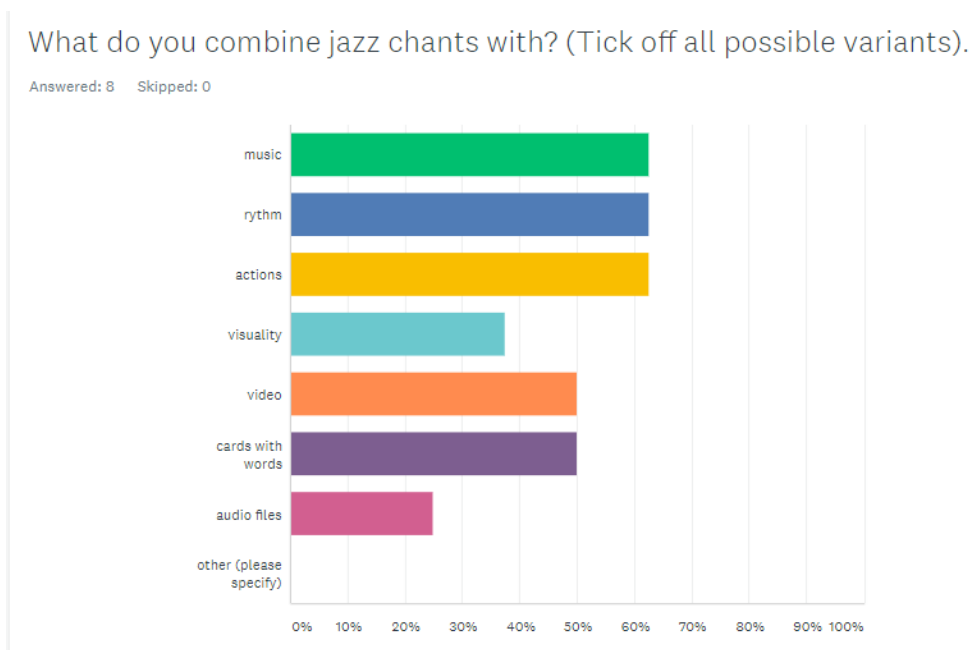
Студенткою Р. було представлено, зокрема, детальний аналіз результатів опитування, фрагмент якого ми пропонуємо далі.

### ***Results of the study***

“The results of the survey have shown that Jazz Chants are mostly used for teaching vocabulary, speaking and listening, and practicing pronunciation and spelling. The answers on this questions present, that Jazz Chants can be used for teaching almost everything.



Therefore, student-teachers mainly combine Jazz chants with music, rhythm and actions. 50% of them also use cards with words and visuality”.



Оприлюднення результатів студентських навчальних досліджень відбувався у вигляді різноманітних публікацій: наукових статей, тез доповідей та публічних виступів на конференціях. З метою дотримання високих наукових стандартів підготовки матеріалів до друку щодо їх змісту, структури, мовного оформлення студентам було запропоновано спецкурс, в якому вони навчалися писати наукову статтю, зокрема робити анотацію, формулювати вступ, окреслювати поле літературних джерел і давати посилання з дотриманням вимог певного редакційного стилю (наприклад, APA), основні питання і гіпотезу дослідження, обирати методи дослідження, визначати методи й описувати результати, визначати дискусійні моменти, оформлювати бібліографію та подавати відповідні графічні репрезентації отриманих даних.

Власні спостереження за навчально-дослідницькою роботою студентів та участь у ній в якості викладача-експериментатора дають підстави вважати, що розвиток у студентів навчально-дослідницьких умінь сприяє успішній адаптації у сфері обраної професії, створює творчу основу для надбання корисного професійного досвіду та усуває суперечності між умовами навчання та майбутньою педагогічною діяльністю вчителя англійської мови початкової школи.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Кларин М. В. Инновации в мире педагогики : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта ) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ "Эксперимент", 2005. – 176 с.
2. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / Ухвалено рішенням колегії МОН України від 27 жовтня 2016 р.– Режим доступу :



3. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Іноземні мови. – 2013. – № 3. – С. 19–24.
4. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : [навч. посіб.] / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – [2-ге вид., переробл. і доповн.]. – К. : Знання, 2013. – 287 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
5. Самойлюкевич І. В., Волкова О. О. Особливості організації дослідницької діяльності студентів мовних педагогічних спеціальностей в університетській освіті США // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир: Житом. держ. ун-т. – 2013. - № 6 (72).- С.180 – 184.
6. Соловей М. І. Методологія і технологія науково-педагогічних досліджень : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, В. В. Кудіна. – [вид. 2-ге переробл. і доп.]. – К.: Ленвіт, 2009. – 192 с.
7. Creswell J. Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research / [John W. Creswell]. – [3d ed.]. – Columbus, OH : Pearson. – 670 p.
8. Hendricks, C. Improving schools through action research. – Upper Saddle River, New Jersey: Pearson. – 216 p.
9. Long M. H. Inside the "black box" : Methodological issues in research on language teaching and learning / M. H. Long // Language Learning, 30 (1). – P. 1–42.
10. Richards, J. & Farrell, T. Professional development for language teachers. - Cambridge University Press, 2005. – 202 p.

11. Teaching English as a second or foreign language / [Celce-Murcia M., Brinton D., Snow M. (eds.)]. – [4th ed.]. – Boston : Heinle : Cengage Learning, 2013. – 706 p.

**О.П. Мазко,**  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Необхідність вирішення нагальних питань у сфері вітчизняної загальної середньої освіти зумовили розробку та імплементацію Концепції «Нова українська школа», орієнтованої на створення нового освітнього середовища. Таке середовище покликане забезпечувати психологічний комфорт у процесі навчання та сприяти вияву творчості учнів у контексті гуманістичного, особистісно-орієнтованого та інтегрованого підходів [1]. Створення освітнього середовища такого типу уможлиблюється у ході інтегрованого вивчення різних предметів, зокрема англійської мови. Відтак, учителю англійської мови в початковій школі необхідно здійснювати свою професійну діяльність на засадах партнерства, неупередженого та справедливого ставлення до кожного учня з орієнтацією на його потреби в освітньому процесі, поваги до загальнолюдських цінностей, розвитку особистої автономії тощо. Крім того, вчитель 21 століття повинен мати академічну свободу, бути вмотивованим та безперервно розвиватися у професійному та особистісному планах.

Цілком очевидно, що успіх будь-якої освітньої реформи залежить, у першу чергу, від ступеню готовності вчителя втілювати нові ідеї, стратегії та методи. Ще до початку впровадження Концепції «Нова українська школа» у низці закладів вищої освіти України було підготовлено покоління вчителів, які

готові навчати по-новому. Така підготовка майбутніх учителів англійської мови в початковій школі стала можливою завдяки реалізації Педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015-2019 роки в рамках спільного проекту МОН України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління» [2].

Процес навчання методики викладання англійської мови в рамках експерименту базується на таких ключових поняттях, як «спілкування», «культура», «мотивація» та «інтерактивність». Пріоритетом професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови є побудова навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, орієнтованої на забезпечення комунікативно-діяльнісного характеру процесу засвоєння знань та набуття досвіду, необхідного для продукування нових знань, на створення умов для розвитку професіоналізму та мобільності суб'єктів навчальної взаємодії, готовності до соціальної взаємодії на засадах діалогу культур та реалізації культурно свідомої ролі у ньому, ґрунтуючись на співпраці, рівноправності, толерантності, взаємодопомозі та повазі.

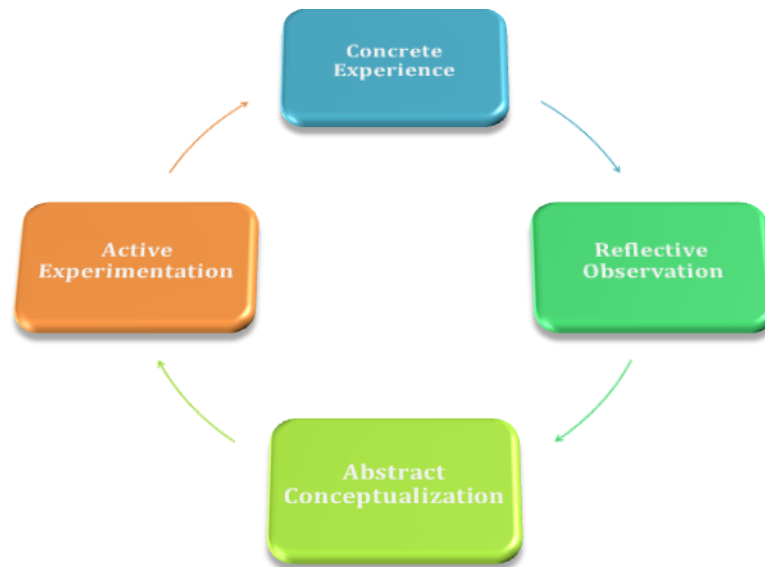
На початку 21 століття в умовах інформаційного суспільства з'являються нові форми навчальної комунікації, які вимагають інших шляхів реалізації навчальної взаємодії. Якщо традиційно вона здійснювалась у межах аудиторії, де викладач співпрацював зі студентами напряду, то сучасні уявлення про здійснення взаємодії доповнюються використанням інформаційних технологій у навчанні, що дає нам підставу виокремити два основні типи взаємодії – безпосередню (face-to-face) та комп'ютерно-опосередковану (computer-mediated).

*Безпосередня взаємодія* розуміється як спілкування суб'єктів навчального процесу при візуальному та аудіальному контакті в межах одного фізичного простору у один і той же час. Прикладом безпосередньої взаємодії є багатостороннє спілкування викладача та студента (або групи студентів) на

занятті або у позааудиторний час, яке може виявлятися у привітанні, знайомстві, поясненні, дискусії, опитуванні, допомозі у вирішенні навчальних питань та інших формах спільної діяльності учасників взаємодії.

*Комп'ютерно-опосередковану взаємодію* ми визначаємо як спілкування, що виникає у процесі використання учасниками різних інформаційно-комунікаційних технологій. При такій взаємодії учасники спілкування не контактують безпосередньо, а вступають у комунікативні зв'язки один з одним опосередковано. Прикладами комп'ютерно-опосередкованої взаємодії є написання СМС, електронних листів, коментарів у електронних журналах, а також обмін миттєвими повідомленнями в чатах, тренувальних програмах тощо, які здебільшого передбачають індивідуальну участь. Використання інтерактивних дошок, спілкування у соціальних мережах, онлайн відео-конференції або онлайн дискусії характеризуються груповою участю усіх суб'єктів взаємодії. Наразі розробляються нові комп'ютерні програми та завдання, які можуть використовуватися більше, ніж одним користувачем одночасно. Наприклад, навчальні ігри для великої кількості учасників, веб-сайти, націлені на спільне навчання та взаємодію між їх відвідувачами, а також додатки для мобільних телефонів, метою яких є створення інтерактивного навчального середовища та заохочення учасників до навчання у найзвичніший та найзручніший для них спосіб.

Однією з інновацій проекту є побудова усього процесу навчання методики викладання англійської мови у вигляді практичних занять або так званих сесій (sessions), ядром яких є горизонтальні зв'язки між студентами. Кожне заняття планується та реалізується із урахуванням ієрархії розумових процесів та рівнів когнітивних умінь за таксономією Б. Блума, а також циклу Д. Колба, орієнтованого на поетапне формування розумових дій учасників процесу навчання (див. Рис. 1) [3].



*Рис. 1. Цикл навчання (за Д. Колбом)*

В узагальненому вигляді сутність циклу Д. Колба полягає в тому, що безпосередній або конкретний досвід кожного учасника навчальної взаємодії (concrete experience) є основою для подальших спостережень та міркувань (reflective observation), які у свою чергу, асимілюються й поступово перетворюються на певні абстрактні поняття (abstract conceptualization), необхідні для виконання певних дій. Застосувати такі дії на практиці можна на наступному етапі циклу (active experimentation), таким чином створюючи новий досвід. Варто зазначити, що останній етап обов'язково повинен включати рефлексію та зворотній зв'язок, завдяки яким уможливорюється розуміння того, чи вдалося досягти поставлених напередодні цілей.

У ході практичних занять з методики викладання англійської мови реалізуються такі етапи циклу навчання (за Д. Колбом):

1. етап створення учасниками навчальної взаємодії спільного досвіду (concrete experience);
2. етап рефлексивного спостереження та формування суджень (reflective observation);

3. етап формулювання абстрактних понять з тематики, що вивчається (abstract conceptualization);
4. етап активного застосування знань та умінь на практиці (active experimentation) й подальша рефлексія щодо отриманого досвіду.


З огляду на діалогічний характер навчальної взаємодії та поетапність її здійснення, ефективній реалізації занять з методики викладання англійської мови сприяють інтерактивні технології навчання. У контексті професійно-методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови в початковій школі **інтерактивні технології** є сукупністю послідовних педагогічних дій, операцій способів та методів навчальної діяльності, що полягають у активній взаємодії її учасників з метою досягнення запланованого результату взаємодії у процесі вивчення методики викладання англійської мови.

Інтерактивні технології передбачають здійснення колективного процесу пізнання, що базується на співпраці всіх учасників взаємодії та їх активній комунікації, і дозволяють на підставі внеску кожного з учасників до процесу навчання отримувати та створювати нові знання, починаючи від взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до колективної співпраці усіх суб'єктів взаємодії. При використанні інтерактивних технологій у професійно-методичній підготовці майбутніх учителів англійської мови пріоритет надається комунікативності, інтерактивності та автентичності спілкування учасників, яке здійснюється у міжкультурному контексті.

До основних типів інтерактивних технологій, що застосовуються у професійно-методичній підготовці майбутніх учителів англійської мови, належать інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та інтерактивні технології ведення дискусії. Розглянемо деякі з них та проілюструємо їх резервні можливості щодо навчання методики викладання англійської мови.

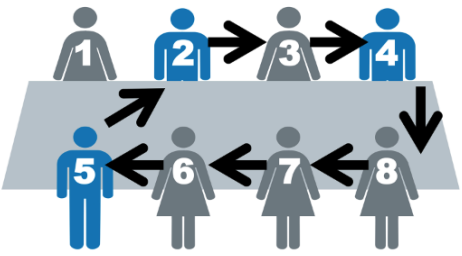
**Інтерактивні технології кооперативного навчання** передбачають організацію взаємодії у малих групах. Результат виконання певного завдання

залежить від активної участі кожного суб'єкта взаємодії, оскільки він має визначену роль і робить свій посильний внесок у досягнення спільної мети. До інтерактивних технологій цього типу належать «Блендер», «Кубування», «Карусель», «Акваріум», «Коло ідей», «Спільний проект», «Веб-квест» та ін.

Інтерактивна технологія	<b>«Веб-квест» (“WebQuest”)</b> 
Сутність інтерактивної технології	«Веб-квест» є веб-сторінкою, сайтом у мережі Інтернет або у локальній мережі навчального закладу та орієнтується на розвиток пізнавальної та дослідницької діяльності студентів, у ході якої основна інформація здобувається за допомогою Інтернет-ресурсів.
Мета	Формувати та розвивати уміння пошуку, інтерпретації, передачі та створення інформації, дослідницькі уміння, уміння самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію; розвивати критичне та творче мислення; створювати міжпредметні зв'язки; забезпечувати стійку мотивацію до навчальної діяльності.
Професійна спрямованість	«Веб-квест» забезпечує формування наукових знань, досвіду, професійних мотивів, професійно значущих якостей (самостійність, креативність, відповідальність, взаємодопомога, вихованість, стійкість) та умінь знаходити, обробляти та презентувати інформацію, співпрацювати, приймати рішення, уміння самооцінки та самоаналізу.
Тип взаємодії	Комп'ютерно-опосередкована
Організація	На початковому етапі учасники об'єднуються у 2-3 команди, розподіляють ролі та знайомляться з основними поняттями та матеріалами квесту, які обов'язково містять

	список інформаційних ресурсів. На цьому етапі також даються вказівки та рекомендації щодо ходу виконання учасниками завдань. Наступний, рольовий, етап передбачає індивідуальну роботу студентів у команді для досягнення спільного результату, у ході якої вони виконують завдання згідно обраних ролей та допомагають своїм партнерам. Потім команда підбиває підсумки й учасники обмінюються матеріалами для досягнення спільної мети (наприклад, для створення веб-сторінки, веб-сайту або онлайн презентації). На заключному етапі формулюються висновки та пропозиції щодо виконаної роботи, проводиться аналіз та оцінка результатів на основі запропонованих викладачем критеріїв або шляхом обговорення, інтерактивного голосування тощо.
Етап заняття згідно циклу навчання (за Колбом)	Інтерактивна технологія «Веб-квест» може бути використана на таких етапах практичних занять з методики викладання англійської мови як етап рефлексивного спостереження та формування суджень (reflective observation), етап формулювання абстрактних понять з тематики, що вивчається (abstract conceptualization), етап активного застосування знань та умінь на практиці (active experimentation) та у ході подальшої рефлексії щодо отриманого досвіду.

**Інтерактивні технології колективно-групового навчання** передбачають одночасну спільну роботу всієї групи. Прикладами таких технологій є «Дискусійний годинник», «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Мозаїка», «Петлювання», «Експрес-побачення», «Телеконференція» тощо.

Інтерактивна технологія	<b>«Експрес-побачення» («Speed Dating»)</b> 
Сутність інтерактивної технології	Ця інтерактивна технологія за змістом нагадує реальну соціальну ситуацію знайомства людей з орієнтацією на навчально-пізнавальну активність



	сторін. Вона дозволяє учасникам взаємодії продукувати та обговорювати ідеї щодо вирішення певних питань, а також є ефективним засобом підготовки до написання різних видів есе, екзаменів, виконання проектів та ін.
Мета	Колективно генерувати ідеї для здійснення різних видів проектів; формувати вміння ділитися думками та уважно вислуховувати партнерів по спілкуванню.
Професійна спрямованість	Технологія забезпечує формування досвіду суб'єктів взаємодії, професійних мотивів, професійно значущих якостей (уважність, толерантність), норм вербальної та невербальної поведінки, а також умінь ініціювати, підтримувати та завершувати контакт, поважати альтернативну думку, переосмислювати особистісний та професійний досвід, інтерпретувати та творчо використовувати нові знання.
Тип взаємодії	Безпосередня
Організація	Викладач пропонує учасникам протягом 2 хвилин продумати ідеї майбутнього проекту (написання есе, складання рекомендацій тощо). Потім група ділиться на дві частини. Половина студентів займає місця за довгим столом (для цього можна розташувати парти у зручному порядку), їх завданням є відповідати на питання стосовно власних проектів. Інша половина займає місця з іншої сторони стола навпроти першої. Завданням цієї групи є ставити будь-які запитання щодо проектної діяльності їх колег. Кожні 2-3 хвилини викладач подає сигнал, за яким студенти другої групи займають місце свого сусіда поруч. Як тільки усі учасники, які ставлять запитання, виконали своє завдання, групи міняються місцями. По закінченні «Експрес-побачення» можна провести колективне обговорення ідей, які найбільше сподобались учасникам взаємодії.
Етап заняття згідно циклу навчання (за Д.	Інтерактивну технологію «Експрес-побачення» доцільно використовувати на етапах створення

Колбом)	учасниками навчальної взаємодії спільного досвіду (concrete experience), а також на етапі активного застосування знань та умінь на практиці (active experimentation).
---------	---

**Інтерактивні технології ситуативного моделювання** полягають у побудові взаємодії шляхом включення її учасників у діяльність в межах конкретних ситуацій спілкування, що відтворюють особливості реального життя або наближені до них. До цього типу інтерактивних технологій належать *імітаційні та рольові ігри*.

*Імітаційна гра* є формою відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, а також моделювання відносин, характерних для неї, за короткий проміжок часу. У ході імітації та симулювання відтворюється професійна атмосфера, подібна за сутнісними ознаками до реальної, а учасники такої взаємодії мають можливість практикувати майбутню професійну діяльність у невимушеній обстановці. Крім того, імітаційна гра передбачає відмову від незначних деталей і концентрування уваги на основних моментах процесу чи явища, що вивчається, підвищення мотивації до навчання, знаходження нестандартних рішень навчальних питань, вияв творчих здібностей студентів та їх самостійності.

Інтерактивна технологія	<b>«Рятувальна шлюпка» («Lifeboat»)</b> 
Сутність інтерактивної технології	Ця технологія передбачає залучення усіх учасників взаємодії до активної діяльності в умовах імітації ситуацій при вивченні будь-якої теми.
Мета	Формувати уміння діяти в нестандартних ситуаціях та знаходити рішення у ході активного колективного обговорення.


Професійна спрямованість	Технологія сприяє практичному застосуванню знань та досвіду учасників взаємодії, формуванню загальнолюдських цінностей та якостей особистості, норм вербальної та невербальної поведінки, умінь діяти в нестандартних ситуаціях, критично мислити, підтримувати контакт з учасниками взаємодії, уникати конфліктів у спілкуванні, здійснювати самоаналіз та рефлексію.
Тип взаємодії	Безпосередня
Організація	<p>Група людей (вчитель, лікар, юрист, перекладач і капітан корабля) знаходиться на дрейфуючій шлюпці, що збилася з курсу. Шлюпка може витримати лише чотири чоловіка, а в ній знаходиться п'ятеро. Всі знають, що шлюпка потоне через півгодини. Група обговорює цю складну ситуацію: кого лишити за бортом, хто є менш цінним для суспільства (тут є важливим обговорення ролі вчителя у суспільстві), як прийняти рішення у такій складній ситуації.</p> <p>Схема проведення гри містить сюжет, опис структури і призначення процесів симуляції та включає наступні етапи: введення у гру → розподіл ролей → «занурення» у гру → вивчення ситуації → ігровий процес → підбиття підсумків → повернення до реальності.</p>
Етап заняття згідно циклу навчання (за Д. Колбом)	Інтерактивна технологія «Рятувальна шлюпка» може бути використана на етапі активного застосування знань та умінь на практиці (active experimentation) з подальшою рефлексією.

Комп'ютерно-опосередкована взаємодія передбачає використання імітаційних ігор у вигляді комп'ютерних симуляцій та навчальних ігор для великої кількості учасників. Такі ігри можуть використовуватися як супровід до домашніх завдань, як підготовку до різних видів проектів, а також як варіант самостійної роботи студентів. Прикладами освітніх онлайн імітаційних ігор з можливістю створення віртуальних просторів є «Реальні життя» (RealLives)

(<http://www.educationalsimulations.com/>), «Активні світи» (ActiveWorlds), (<https://www.activeworlds.com>), «Перехрестя тварин» (AnimalCrossing) (<https://www.animal-crossing.com>) «Вайвіль» (Whyville) (<http://whyville.net>), «Електронні вибори» (<https://games.ciconline.org/elections/>), «Квест Атлантик» (QuestAtlantis) (<http://atlantisremixed.org/>) тощо. Як правило, комп'ютерно-опосередковане ситуативне моделювання здійснюється з використанням елементів гейміфікації (gamification), чим значно підвищує мотивацію до виконання різноманітних інтегрованих завдань. Варто зазначити, що на сьогодні розроблено достатню кількість веб-сайтів для викладачів (<https://www.teachinteract.com>, <https://www.lessonplanet.com>), які пропонують матеріали для здійснення імітацій та симуляцій на заняттях та інструкції щодо їх використання.

*Рольова гра* є продуктивно-інтерактивною формою взаємодії, що полягає у включенні кожного учасника в предметно-комунікативну діяльність та ефективне мовленнєве тренування, у ході якого вони на основі власного життєвого досвіду та без попередньої підготовки розігрують або моделюють ситуації, реалізуючи різноманітні соціальні функції. Рольова гра сприяє формуванню умінь та навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності студентів, насамперед приймати виважені рішення, аналізувати витoki, альтернативи й наслідки подій та явищ, ефективно спілкуватися та взаємодіяти, а також дає можливість апробувати нові моделі поведінки та обирати найоптимальніші для здійснення професійної взаємодії. Рольові ігри можуть мати вигляд телемостів, круглих столів, аукціонів, пресконференцій, парламентських слухань, переговорів, теледебатів, кадрів історичної кінохроніки тощо.

Технологія проведення рольової гри передбачає створення мотивації, узгодження очікуваних результатів, представлення плану та правил гри, розподіл ролей, підготовку до рольової гри, власне розігрування та підведення підсумків.

Інтерактивна технологія	<p>«Театралізовано-ситуативне заняття»</p> 
Сутність інтерактивної технології	«Театралізовано-ситуативне заняття» полягає у створенні або інсценуванні тих чи інших постановок, епізодів медіатексту та ін., надаючи учасникам взаємодії простір для фантазії, уяви, формальних пошуків, вираження індивідуальності свого мислення, творчості.
Мета	Формувати уміння діяти відповідно до навчальної ситуації, розвивати інтелектуальні, естетичні, моральні якості та творчі здібності особистості, ефективно співпрацювати з партнерами, дотримуючись стандартів поведінки у колективі.
Професійна спрямованість	Технологія передбачає формування професійних мотивів та професійно значущих якостей, досвіду та норм вербальної та невербальної поведінки, а також умінь оперативно використовувати знання та досвід, досліджувати та обробляти інформацію у нестандартних умовах, налагоджувати партнерські взаємовідносини, генерувати практичні рішення проблемних ситуацій.
Тип взаємодії	Безпосередня
Організація	Викладач пропонує учасникам створити власний аудіовізуальний медіатекст (короткометражний фільм, радіо/телепередачу тощо) за підготовленим планом і міні-сценарієм. Студенти об'єднуються у групи й розподіляють між собою ролі «журналістів», «режисерів», «операторів», «дизайнерів», «акторів» міні-сценаріїв і сценарних епізодів», «ведучих» та «учасників» умовних телепередач і т. д. Їм відводиться певний час на репетицію та практичне

	відтворення матеріалу, після чого відбувається порівняння та обговорення отриманих командами результатів. Варіантом такої роботи може бути здійснення різних трактувань «дубляжу» незнайомого їм відеофрагменту (позбавленого звукової фонограми) або відомого епізоду з фільму чи телепередачі. Прикладом може слугувати озвучування спортивних новин з автентичних джерел, фрагменту художнього або документального фільму тощо.
Етап заняття згідно циклу навчання (за Д. Колбом)	Інтерактивну технологію «Театралізовано-ситуативне заняття» доцільно застосовувати на етапі активного застосування знань та умінь на практиці (active experimentation). Однак, за умови відповідності тематиці заняття елементи цієї технології можуть також бути використані з метою формулювання абстрактних понять з тематики, що вивчається (abstract conceptualization).

Рольові ігри також можна застосовувати як варіант самостійної роботи або додаток до домашніх завдань. Як правило, це розроблені спеціалістами освітні онлайн рольові ігри для великої кількості учасників, які потребують більше часу на виконання ролей. Такою грою є, наприклад, «Друге життя» («SecondLife»), яка містить елементи соціальної мережі та дає змогу учасникам спілкуватися в інтеркультурній атмосфері, формуючи та розвиваючи, насамперед, соціокультурні та соціолінгвістичні уміння.

**Інтерактивні технології ведення дискусії** полягають у спільному опрацюванні дискусійних питань або ситуацій у процесі взаємодії. Специфіка таких інтерактивних технологій передбачає публічне обговорення суперечливих питань, у ході якого відбувається усвідомлення та осмислення їх сутності, визначення позицій учасників стосовно цих питань, оперування аргументами, уточнення ціннісних орієнтацій, переконань та формування на цій основі світогляду. Прикладами інтерактивних технологій ведення дискусії є

«Групові дискусії» на різну тематику та у різних формах (наприклад, у стилі ток-шоу, судового засідання або дебатів), «Диспут» та «Критеріальний покер».

Інтерактивна технологія	<p><b>«Диспут»</b></p> 
Сутність інтерактивної технології	Диспут передбачає публічне обговорення тієї чи іншої важливої для присутніх проблеми, у процесі якого відбувається демонстративне зіткнення думок та поглядів щодо неї.
Мета	Формувати вміння логічно, доказово та аргументовано оперувати знаннями й викладати власну точку зору, сприймати критику та адекватно на неї реагувати; використовувати особистісний та професійний досвід при вирішенні проблемних питань; розвивати самостійність, відповідальність та взаємоповагу у процесі спільної діяльності.
Професійна спрямованість	Технологія сприяє формуванню наукових знань та умінь застосовувати їх на практиці, досвіду учасників взаємодії, професійних мотивів, професійно значущих якостей (відповідальність, самостійність, стриманість, толерантність, взаємоповага) та ціннісних орієнтацій, норм поведінки та умінь якісно оперувати знаннями, дослухатися до поглядів опонентів та викладати власну точку зору, сприймати критику та адекватно реагувати на неї, розставляти смислові акценти та пріоритети, долати конфлікти та знаходити компроміси.
Тип взаємодії	Безпосередня або комп'ютерно-опосередкована
Організація	<p><i>Безпосередня взаємодія.</i></p> <p>Викладач пропонує тему диспуту, пов'язану із реальним життям та досвідом учасників (особистісним та професійним). На відміну від дискусії, диспут, як правило, ґрунтується на роботі команд-суперників, що обговорюють певну навчальну</p>

проблему, завчасно опрацювавши відповідний матеріал та підготувавши свої виступи. У ході диспуту студенти висловлюють власні точки зору стосовно проблеми, аргументують їх, наводять приклади із різних джерел, обмінюються запитаннями. Викладач виконує роль посередника та водночас є рівноправним учасником диспуту. Повноцінний диспут може відбутися тільки за умови дотримання визначених норм та правил поведінки:

- Кожний учасник диспуту має право висловити свою думку.
- Висловлюватися необхідно чітко й зрозуміло, не стверджуючи того, в чому не розібралися достатньо.
- Викладати власну точку зору варто якомога переконливіше, спираючись тільки на достовірні факти.
- Не дозволяється повторювати сказаного колегами або опонентами.
- Необхідно поважати думку інших, вислуховувати різні точки зору, навіть ті, з якими не згодні.
- Не дозволяється перебивати виступаючих.
- Не дозволяється давати особистісні оцінки та нав'язувати власні погляди.
- Якщо доведено помилковість Вашої позиції, варто намагатися гідно визнати свою неправоту.

#### *Комп'ютерно-опосередкована взаємодія.*

Диспут може відбуватися шляхом асинхронної взаємодії (веб-форум, чат, соціальні мережі), а також у вигляді телеконференцій у режимі реального часу. При проведенні диспуту з використанням асинхронної комунікації доцільно дотримуватися наступних організаційних кроків. Викладач або один із учасників пишуть вступ. Кожний студент (пара або група студентів) публікують свої виступи, після чого відбувається їх аргументоване обговорення. Тривалість асинхронного диспуту може варіюватися від 1 години до 1 тижня (конференції). Спосіб організації диспуту при синхронній взаємодії майже ідентичний до такого, що відбувається при безпосередній, за винятком можливості контактування із незнайомими раніше людьми.

Традиційно організаційні кроки диспуту включають такі:

1. **Обрання теми диспуту.** Тема диспуту повинна бути актуальною і значимою для учасників. Крім того, вона повинна бути неоднозначною, тобто такою, що може викликати суперечки.
2. **Призначення керівника диспуту.**
3. **Розробка плану диспуту,** у якому визначається основна проблемата



	<p>кілька другорядних питань, які допоможуть розкрити тему.</p> <p>4. <b>Повідомлення учасників про проведення диспуту.</b></p> <p>5. <b>Розподіл учасників на групи</b> передбачає участь людей із різним рівнем знань та умінь.</p> <p>6. <b>Ознайомлення учасників диспуту з правилами проведення наукової суперечки</b>, наприклад, необхідністю поваги до опонентів та використання достовірних фактів, послідовності і логічності викладу думок, неприпустимістю підвищення голосу і розмахування руками тощо.</p> <p>7. <b>Початок диспуту.</b> Варто починати обговорення зі вступного слова, в якому сформульована тема, та визначення регламенту виступу всіх учасників і правил проведення диспуту.</p> <p>8. <b>Ставлення до учасників диспуту як до рівних собі:</b> не дозволяється перебивати учасників, виправляти їх, втручатися в обговорення (втручання виправдане, якщо учасник виступає по суті).</p> <p>9. <b>Допомога учасникам диспуту.</b> Час від часу дозволяється направляти учасників до вірних висновків, підштовхуючи до формування загальної позиції з обговорюваної теми, сприяючи уникненню міжособистісних конфліктів та за необхідності ставлячи додаткові запитання.</p> <p>10. <b>Відзначення найактивніших учасників диспуту</b>, якому передуює оцінка змісту висловлених думок, умінь сперечатися і аргументувати.</p> <p>11. <b>Підбиття підсумків диспуту:</b> відповіді на запитання, які не були висвітлені в процесі виступів або виявилися неоднозначними.</p>
Етап заняття згідно циклу навчання (за Д. Колбом)	Інтерактивна технологія «Диспут» може бути використана на етапі активного застосування студентами знань та умінь на практиці (active experimentation).

Отже, сучасні вимоги до професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови в початковій школі та специфіка цієї професійної діяльності передбачають організацію та здійснення навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної безпосередньої або комп'ютерно-опосередкованої взаємодії. З огляду на діалогічний характер навчальної взаємодії ефективній реалізації практичних занять з методики викладання англійської мови сприяють інтерактивні технології навчання. Використання інтерактивних технологій навчання буде ефективним за умови врахування при їх відборі таксономії Б. Блума та навчальної моделі Д. Колба.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Програма проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015-2019 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470\\_6a14b97b3b014734b0e8b3686fb23e98.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_6a14b97b3b014734b0e8b3686fb23e98.pdf).
3. Kolb's Experiential Learning Cycle. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www2.le.ac.uk/departments/doctoralcollege/training/eresources/teaching/theories/kolb>

***О.В.Вознюк,***

доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

**Вступ.** Концепція Нової української школи спрямовує освітню галузь на формування творчого фахівця-інноватора, гармонійної особистості, громадянина-патріота. Серед зазначених завдань розвиток в учасників освітнього процесу іншомовної комунікативної компетентності постає надто актуальним, оскільки ця компетентність реалізує магістральний

шлях розвитку людини як *homo sapiens* (мислячої істоти), у якої мова постає знаряддям мислення.

Аналіз науково-методичних джерел та змісту Концепції Нової української школи дозволяє дійти висновку, що іншомовна комунікативна компетентність людини вміщує такі складники, як лінгвістична (володіння мовними засобами); тематична (володіння екстралінгвістичними засобами); прагматична (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою формулювання зв'язних фрагментів мовлення); соціокультурна (знання соціокультурного контексту спілкування); компенсаторна (вміння досягти взаєморозуміння з іншими людьми); навчальна (вміння користуватися відповідними навчальними ресурсами); комунікативна (уміння спілкуватися та взаємодіяти зі співбесідником) компетенції [5].

**Постановка проблеми.** Формування у майбутніх вчителів початкової школи іншомовної комунікативної компетентності передбачає володіння ними відповідною іноземною мовою на достатньо високому професійному рівні, незважаючи на поширену думку, що рівень володіння іноземною мовою у вчителів початкових класів може бути нижчим, ніж у вчителів, які навчають іноземній мові учнів старших класів.

**Мета статті.** За таких умов постає завдання щодо вибудовування таких методів навчання майбутніх вчителів початкових класів іноземних мов, які б забезпечили високий рівень володіння ними цих мов.

**Виклад матеріалу.** Існує декілька теоретичних та практичних передумов щодо побудови таких методів.

**1. По-перше,** такі методи передбачають, що у навчальному процесі у якості викладачів беруть участь як носії мови, так і педагоги, що досконало володіють іноземною мовою. Цей висновок впливає з того, що процес навчання мові (як і іншим дисциплінам) постає принципово резонансним, коли учасники начального процесу вступають у резонанс один з одним. На

рівні нейронної організації людського мозку принцип резонансу реалізується у феномені "дзеркальних нейронів", який виявив італійський нейробіолог Джакомо Різолатті (Giacomo Rizzolatti) [7]. Їм було показано, що в людському мозку існують унікальні клітини, які дзеркальним чином активізуються, коли ми уважно спостерігаємо за діями інших людей. Тобто, різнобічні (у тому числі комунікативні) дії людини, що супроводжуються активізацією відповідної структури нейронів її мозку, викликають активізацію такої ж структури нейронів в мозку іншої людини, що стежить за цими діями. Це реалізується також як у контексті викликаних потенціалів головного мозку (коли частотні характеристики звуків, які сприймає людина, генерують перебіг мозкових процесів, які характеризуються такими ж частотними характеристиками), так і на рівні ідеомоторних реакцій (коли в мозку, яка уявляє певні фізичні рухи, виявляються нервові імпульси, що виникають при реальних фізичних рухах).

**2. По-друге,** для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов має бути використаний найбільш ефективний набір методів, один з яких, що нами розробляється – *апроксимально-аналітичний метод викладання англійської мови* – будується на феномені глибинної граматико-семантичної єдності всіх мов світу. Ця єдність виявляється у семантико-візуальних універсаліях мов світу й у мисленні їхніх носіїв. Так, у процесі розробки універсальної граматики Н.Хомський трансформує "поверхневі структури" (у межах яких, на його думку, мови розрізняються) у "глибинні структури" (де мови збігаються), вважаючи їх "уродженими". Інші автори в пошуках "універсальної мови" або "інваріанта мов світу" намагаються уявити породження тексту як трансформація з універсальної "семантичної мови" (словами якої вважаються "елементарні значення", "семантичні множники", "атоми змісту", "фігури змісту" – "семи" тощо) або з "генотипної мови" (так званого "інваріанта мов світу", складниками

якого вважаються "елементарні семіотичні частки" – "семіони") у природні ("фенотипні") мови, а розуміння тексту тут постає процесом перекладу з фенотипних мов на семантичні/ генотипні мови.

Відтак, можна говорити про фундаментальну єдність всіх мов світу, яка випливає з результатів деяких новітніх наукових досліджень, відповідно до яких було знайдено певний взаємозв'язок між значенням слів і їх звучанням. Назви деяких предметів дуже часто звучать схожим чином навіть в зовсім неспоріднених мовах. Лінгвісти, які зосередилися на вивченні причин цього феномена, з'ясували, що існує певна відповідність між онтологічною сутністю предмета та словом, який його позначає, що постає фундаментальним механізмом мозку, тому носії різних мов часто називають речі дуже схожими словами. Вчені, які проаналізували базову лексику (набір з близько 100 найбільш вживаних слів) для 60% мов Землі, виявили, що існує певний зв'язок між назвами одних і тих же предметів навіть у віддалених одна від одної мовах. Наприклад, слово "ніс" реалізує певний фізичний феномен, який у загальних рисах позначається однаково в будь-якій частині земної кулі.

Як вважається, наведена фонетична закономірність впливає з основних принципів формування акустичної мови у відповідних відділах мозку, що пояснюється *психологією суб'єктивної семантики*, з позиції якої можна говорити про функціонування певних "оперативних одиниць сприймання", що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах Н. Хенлі (1969 р.) була виявлена подібність значення слів, які є назвами тварин. Виявилося, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, при цьому респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) отримані координатні вектори, котрі стійко характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у

рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення властивостей об'єктів. Дослідження з виявлення "актуальних координат досвіду", дозволили дійти висновку, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються реципієнтами, котрі при цьому вживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен, що виявляє "комплекси перцептивних універсалій", робить змогу зійти висновку про існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу [1].

Подібно до того, як звуки людської мови, як показали дослідження у сфері звукового символізму, змістовно мотивуються, так і окремі візуальні елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали "сила-слабкість", "доброта-жорстокість", "голод-ситість" та ін. [4]. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйманої інформації [1].

**3. По-третє,** вживання людиною іноземної мови підвищує рівень її агресивності. Вчена-когнітивіст, автор книги "Language in Mind: An Introduction to Psycholinguistics" Джулія Седивей (Julie Sedivy) розповідає, як уявні експерименти допомагають вченим аналізувати особливість наших моральних поглядів, які неймовірні етичні зрушення відбуваються, коли ми думаємо і спілкуємося іншою (іноземною) мовою, і чому ми гостріше відчуваємо емоції, розмовляючи мовою, засвоєної у дитинстві [6]. У цьому зв'язку науковці виявили, що використання іноземної мови змінює моральні судження учасників експерименту, підвищуючи рівень їхньої агресивності. Одним із пояснень цього феномену полягає в тому, що відмінності в сприйнятті світу між рідними і іноземними мовами пов'язані з тим, що мови нашого дитинства реалізуються з більшою емоційною

інтенсивністю, ніж ті, які ми засвоїли в більш академічних умовах. Відтак, моральне судження, зроблене іноземною мовою, менш навантажене емоційними реакціями, які легко активізуються, коли ми використовуємо засвоєну у дитинстві мову. Таким чином, мови нашого дитинства, які засвоювалися разом з яскравими переживаннями, просякнуті глибокими емоціями, у той час як мови, засвоєні пізніше протягом життя, особливо якщо вони вивчалися в академічному середовищі завдяки технічним пристроям, входять в нашу свідомість, будучи очищеними від емоційності, яка відчувається справжніми носіями цих мов.

З точки зору концепції асиметрії півкуль головного мозку людини розглянутий феномен знаходить просте пояснення: людина засвоює рідну мову в дитинстві на рівні правопівкульового ірраціонального емоційно-образного механізму, який дозволяє дитині сприймати світ відкрито, щиро, емоційно-емпатійним чином. Іноземну ж мову людина засвоює переважно на рівні лівопівкульового абстрактно-логічного раціонального механізму, реалізація якого робить людину холодно-емоційною, "шизоїдною" істотою.

**4. По-четверте,** процес опанування рідної мови реалізується на двох взаємозалежних рівнях – абстрактно-логічному й емоційно-практичному. Перший рівень пов'язаний з мовними знаннями та вміннями, другий – з базовим комунікативним *досвідом* реалізації цих знань та умінь, тобто із *системою досвіду володіння мовою*. Відомими є експериментальні дані, які свідчать, що під час оволодіння іноземною мовою поза комунікативним середовищем її носіїв формуються нові мовні вміння та навички, а базовий комунікативний досвід залишається несформованим. За цих умов нові мовні вміння пов'язуються зі *старим комунікативним досвідом* володіння рідною мовою, що створює нервово-психічний конфлікт, і конфлікт тим більший, чим більш етимологічно далекою є іноземна мова від рідної.

Цей конфлікт, який може призводити до відторгнення іноземної мови, за законом психічної симпатії може сприяти формуванню установки на відкидання нової інформації, установки на неуспішність, що так чи інакше погрожує зламати людині все її подальше життя: як свідчать дослідження психологів, життєвий успіх людини прямо зв'язаний з тим, наскільки вона у дитячому віці була успішною у навчанні та грі.

При цьому роздільність двох досвідних базисів не дає шансів вивчити іноземну мову досконало (для людини, яка вже пройшла період перших 2–6 років свого життя, коли формуються підвалини мовного чуття та базовий набір комунікативного досвіду володіння рідною мовою, принципово неможливо сформувати новий "істинний" комунікативний досвід володіння іноземною мовою, як неможливо повернутися у дитинство).

Розглянемо головні аспекти ***апроксимально-аналітичного методу викладання англійської мови*** [2; 3; 8], який, вирішує як проблему підвищення агресивності людини, яка використовує іноземну мову, так і розв'язує суперечності між комунікативними кодами, оскільки цей метод дозволяє засвоювати іноземну мову на ґрунті старого комунікативного досвіду володіння рідною мовою, звільняючи людину від психологічного конфлікту, про який ми писали вище. Суть методу полягає у зближенні вербальних сіток іноземної і рідної мов до ступеня їхнього взаємного проникнення, коли слова англійської мови не сприймаються як слова іноземної мови, а, навпаки, у них починають помічати знайомі риси.

Слід сказати, що система методик викладання іноземних мов має два аспекти: комунікативно-практичний і свідомо-порівняльний. Перший аспект є ефективним у середовищі носіїв мови, яка вивчається. Будь-який метод, що використовується у вивченні мови поза межами цього середовища слід віднести до свідомо-порівняльного набору методів, які хоч і можуть мати комунікативну спрямованість, принципово нездатні



побудувати повноцінне комунікативне середовище – єдине, що може створити ефект вербально-емоційної синергії (генералізації) необхідної для реалізації психологічних механізмів комунікативного засвоєння мови. Тільки комунікативне оточення, в якому людина обертається не менше 3-4 годин на добу, спроможне створити умови для сполучання абстрактно-вербального і емоційно-експресивного сторін людської психіки, що є умовою для вивчення мови і має місце у процесі опанування рідною мовою.

Як ми вже зазначали, процес засвоєння рідної мови супроводжується формуванням набору комунікативного досвіду володіння мовою. При вивченні іноземної мови створюється новий набір такого досвіду, який є відділеним від набору комунікативно-практичного досвіду володіння рідною мовою.

За таких умов при вивченні іноземної мови поза межами комунікативного середовища її носіїв треба спиратися на рідну мову. Мета нашої методики – створити умови для синергетичного зближення комунікативних кодів рідної та іноземної мов за допомогою розробленої системи апроксимально-аналітичних засобів трансформації як лексики, так і граматичних структур англійської мови.

Будь-яка мова в цілому має чотири рівні: звук, склад, слово, словосполучення/речення. Опанувати звуковим ладом мови (який містить близько 30–40 звуків) відносно просто. Ми розробили систему, що дозволяє зблизити звуковий лад англійської й української мов. Оволодіння складовим ладом англійської мови також не викликає труднощів. Тут можна говорити про 100–150 основних складів, оволодіння якими за принципом їхнього зближення з елементами рідної мови означає одночасно й оволодіння орфографією й правилами читання англійської мови, що, до речі, досить різноманітні і бувають безліччю винятків.

Наступний “поверх” англійської мови – слово. Слів у будь-якій мові – сотні тисяч. Однак, словотвірних моделей значно менше – усього близько 150–200. Нами розроблена система словотвірних моделей англійської мови, які лексично наближені до рідної мови. Тому знання, наприклад, 500 англійських слів (англійський докер сто років тому вживав у своєму повсякденному житті всього близько 300 слів), плюс знання словотвірних моделей збільшує запас володіння англійськими лексичними одиницями приблизно на один порядок – до 5000 слів, що дозволяє при читанні англійських книг розуміти до 95 % тексту.

Перейдемо до наступного поверху мови – словосполученню/реченню. Якщо слів в англійській мові десятки й сотні тисяч, то речень вже нескінченна кількість. Однак тут усього близько 500–600 синтаксично-граматичних моделей. Ними вичерпуються всі основні типи речень, оволодіння якими також не є складним.

Апроксимально-аналітичний метод вчить творчості, оскільки він спрямований на розвиток асоціативно-образного, цілісно-експресивного, багатозначного відображення дійності, яке характерно саме для творчої істоти.

Наведемо основні "канали" зближення вербальних сіток рідної та іноземної (англійської) мов, тобто покажемо основні засоби мотивації слів іноземної мови, що дозволяє порівняно легко досягти стану мотивації практично всього лексичного корпусу іноземної мови:

1) Прямі фонетичні відповідності (*class* – клас, *caravan* (*car* + *van*) – караван, *canal* – канал), а також непрямі фонетичні відповідності, які мають різне буквене чи морфологічне оформлення еквівалентних слів в рідній та іноземній мові: *gigant* – гігант, *banal* – банальний).

2) Непрямі фонетичні асоціації: *listen* – слухати "як падає *листя*"; *pigeon* – "пужон", голуб; *prominent* – ..., "промінь".

3) Прямі фонетичні асоціації: brave (bravo, bravado, bravery ...) – "бравий", хоробрий; courage – "кураж", хоробрий → rage – "раж", гнів → encourage, discourage, courageous...

4) Словозмінні трансформації на основі переусвідомлення значення: budget – бюджет (у значенні потенції до росту) → bud – брунька (у тому ж значенні); sweater – светр ("в якому потієш") → sweat – піт → wet – вологий (від поту):

*A man in a sweater*

*Sooner or later*

*Begins to sweat,*

*Which makes him wet.*

5) Словотвірний аналіз: basketball – баскетбол = basket (корзина) + ball (м'яч), cock-tail – коктейль = cock (півень) + tail (хвіст).

6) Переусвідомлення власних імен та географічних назв, реклами та ін.: Broadway – Бродвей = broad (широкий) + way (шлях); Richard – Ричард → rich – багатий; Пушкин – Pushkin – to push the kin. Wordsworth = word (слово) + worth (гідний).

7) Асоціативні словозмінні трансформації: corridor – коридор = core (серцевина) + door (двері). Commune – комуна → common – загальний → competition – "common petition" – "загальна петиція" → змагання. Admiral – "людина в чудесній дзеркальній, сліпучій морській формі, що гідна захвату" → admire, miracle, miraculous, mirror, mirage. Artillery – (art + till) = "the art to till land with bombs and shells". Magnet – "magic net" → magician, magnificent. Fieldmarshal – "marshal of the field" → marshal → martial → (folklore – folk + lore → law) = martial law.

8) Переусвідомлення семантичної мотивації. Наприклад, семантична мотивація слова "compulsory" реалізується за рахунок його розщеплення на частини та семантизації кожної з частин: "common pulse" – загальний

пульс → compulsory – "загальнопульсивний", тобто загальний, обов'язковий для всіх.

9) Переусвідомлення омонімів: horde – орда → to hoard (to store) → збирати. [He used to *pray* not to become a *prey* to his enemies. He wanted to enjoy *peace* and to eat a *piece* of bread. The *main* thing about his *horse* was its white *mane* and *hoarse* voice].

10) Зміщення семантичної мотивації та її збагачення: слово "qualification" може бути перекладено як "кваліфікація", однак слово "quality", що семантично пов'язане зі словом "qualification", тепер вже перекладається як "якість". Тому "qualification" слід було б розуміти як "якісність" (рівень знань, вмінь та навичок людини, зайнятої в тій чи іншій сфері виробництва), що дає нам уявлення про семантико-мотиваційне "ядро" поняття "qualification". В той же час слово "кваліфікація" є калькою, порожньою формою, "оболонкою", що позбавлена глибинного семантичного підґрунтя. Слово "кваліфікація" не має прямого семантичного зв'язку зі словом "якість", що ускладнює засвоєння і навіть впізнавання слів "quality, equality (equal quality), qualify" тощо. Треба зазначити, що в даному випадку зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов здійснюється за рахунок розширення об'єму поняття "кваліфікація", коли ми по суті збагачуємо досвід володіння рідною мовою. У межах цього каналу зміщення та збагачення семантичної мотивації можна привести і таку відповідність: expert (експерт) – experience (досвід).

11) Використання рими, що може виконувати роль асоціативного мосту між семантично далекими одно від одного словами (Alice – malice), оскільки ведучим чинником, що сприяє виникненню реакції на слова, які вводяться, є їх ритмічна структура. Треба додати, що одним з головних факторів актуалізації часових зв'язків у межах другої сигнальної системи є подібність фонетичної оболонки слів. У межах цього пункту можна запропонувати і використання двомовної рими: експромт – prompt.

12) Якщо брати до уваги, що подібність фонетичних оболонок слів є важливим чинником у процесі формування часових зв'язків у сфері другої сигнальної системи, то використання цієї обставини слід вважати одним із засобів вивчення слів іноземної мови. Наприклад: Florida is rich in flora. There they have flowers everywhere, even on the fiftieth floor (Florida, flora, fiftieth, flower, floor). Очевидно, закони формування нервових часових зв'язків визначають процеси мотивації окремих звуків мови, що зафіксовано у напрямку сучасного мовознавства – звуковому символізмі.

Звуковим символізм, про який ми вже писали, стверджує, що окремий звук несе смислову мотивацію. Це було доведено, коли опитували велику кількість людей. З'ясувалося, що кожен звук виражає певну гаму якостей – певну глибину, силу, колір, динаміку тощо. Вчені, вивчаючи характер вживання різних звуків в поезії різних народів, виявили, що приголосні "м, н" рідше зустрічаються в "агресивній" поезії, ніж у "нижній", що звуки "к, т, р" завдяки характеру їх артикуляції превалюють у "агресивній" поезії на відміну від "ніжної". Але символіка звуків не усвідомлюється носіями мови в повній мірі і тому має доволі загальний та розпливчастий характер [4]. Тобто звукове почуття пов'язано з активністю правопівкульових, підсвідомо-комунікативних механізмів людської психіки. Ось чому багато уваги слід приділяти впровадженню принципів, які сформульовано у межах звукового символізму – сучасного напрямку мовознавства.

Наприклад, англійські звуки "fl" несуть значення легкості руху переважно у рідинних, вогневих та повітряних середовищах: flag (a piece of cloth waving in the wind), flake (small, light, leaf-like piece), flame (a portion of burning gas), flannel (loosely woven woollen cloth), flap (cause to move up and down or from side to side), flare (burn with a bright, unstable flame), flash (sudden burst of flame or light), flea (small wingless jumping insect), fledged (with fully-grown wing feather), flee (run or hurry away), fleece (woolly

covering of a sheep), fleet (quick-moving), flexible (easily bent without breaking), flick (quick light blow), flight (flying through the air), flinch (draw or move back), flimsy (of material – light and thin), fling (throw, move quickly and with force), flip (put smth into motion by a snap of the finger and thumb), flirt (try to attract a person), flit (fly or move lightly and quickly), float (be held on the surface of a liquid, or up in air, gas), floe (sheet of floating ice), flock (tuft of wool or hair), flog (beat severely with a rod or whip), flood (coming of a great quantity of water in a place that is usually dry), flop (move, fall, clumsily or helplessly), flounce (move or go, with quick, troubled or impatient movements), flour (fine powder), flourish (grow in a healthy manner), flow (move along or over as a river does, move smoothly), fluctuate (move up and down), flue (pipe or tube for carrying heat), fluency (the quality of being fluent), fluent (able to speak smoothly and easily), fluff (soft, feathery stuff), fluid (able to flow), fluorescence (emission of radiation), flurry (short and sudden rush of wind or fall of rain or snow), flush (rush of water, blood to the face, rush of emotion, excitement), fluster (make nervous or confused), flute (musical wind-instrument), flutter (move the wings hurriedly or irregularly without flying), flux (continuous succession of changes), fly (move through the air)...

13) Використання принципів звукового символізму передбачає вживання слів, які потрібно запам'ятати, у єдиному мовному контексті. Наприклад, можна вживати слова в єдиному граматичному контексті (у сфері чотирьох частин мови). Подамо приклад такого вживання слова "strong (strong, strength, to strengthen, strongly)": *The strength of his speech was great, because his arguments were strengthened with many examples, but he was strongly criticized and that struck him, although he had a strong nervous system.*

14) Використання етимологічних рядів: наприклад, слово *salvation* (як і слово *salary* – заробітна платня) (спасіння, благодать) походить від лат. *salt* (сіль), оскільки сіль зберігає (спасає) м'ясо від розпаду. Тут на користь

буде і ім'я *Salvador* ("спаситель"). Таким же чином рос. слово *искать* етимологічно пов'язане з анг. словом *to ask*. Можна навести ще один приклад: *reveal* = *re+veil*

15). Використання кореневих словників, де слова будуються за словотвірним принципом гнізд: *pose, position, poser, propose, proposition, dispose, impose, compose, repose, suppose, oppose* ... etc.

16) Суттєвим є те, що сприйняття слів реалізується на рівні нейронних сіток головного мозку, де різні за змістом слова, які мають подібні звукові оболонки, сприймаються у нейронних зонах, які локально наближені одна до одної. Таким чином, засвоєння слів та оперування ними краще реалізується у спільних нейронних зонах, де слова фокусуються за принципом подібності їх звукових оболонок і де генералізується глибинний (багатозначний, нечіткий, правопівкульовий) зміст слів, який залягає глибше рівня звукової репрезентації.

**Висновки.** Відтак, **доцільним є вивчення не окремих слів, а їх комплексів, які фіксуються у спільних нейронних зонах та складають нечіткі розпливчасті правопівкульові смислові ансамблі.** За таких умов вивчення слів за гніздовим принципом можна вважати набагато ефективнішим, ніж традиційні прийоми запам'ятовування слів. Наведемо приклад. Слово "LONG" має багато пов'язаних із ним слів (*longer, longest, length, to lengthen, to prolong, prolongation, longevity = a long life, longitude, to belong, belongings, to long (for home), to linger, lingering, long-armed, long-headed, a long way, a long while, a long ago, along the street, so long = good bye, link, leg, log* etc), які слід вивчати суцільно у цілісному контексті:

What a *long* life, what a *longevity*. My life is *longer* than yours and his life is the *longest* of all. My life *belongs* to me this is my *belonging*, my *link* with my soul. The *length* of my life is 100 years. I want to *prolong* it, to *lengthen* it. I have such a *long* life because I have lived on the *longitude* of Kabul. I *long* for Kabul where I lived *long ago* for a *long* time. I want to come back to this city and I don't want to

*linger* in New-York *anylonger* from where there is a *longway* to Kabul. I hate this *lingering* and it seems to me I have lived in Kabul *age-long* where I would walk *along* the streets with my *long-armed* and *long-headed* girl-friend with *legs* like *log*. This is the end of my story, *solong*, good bye.

Апроксимально-аналітичний метод не претендує на те, щоб виступати універсальним засобом навчання англійської мови. Він не зможе замінити інші навчальні ресурси і не є альтернативним методичним напрямком, який би зводив нанівець існуючі дидактичні наробки людства щодо вивчення іноземних мов. Зазначений метод може використовуватися в умовах дефіциту комунікативного середовища носіїв мови, яка вивчається. Ознайомлення з методом, що пропонується, буде корисним для всіх, хто вивчає іноземні мови, оскільки він допоможе сформувати принципово новий погляд на співвідношення та взаємодію рідної та іноземної мов. Саме на ґрунті цього нового погляду може бути сформованим базис для досконалого володіння іноземними мовами, який найбільш адекватно відповідає наріжній меті освіти, а саме – розвитку цілісної, творчої, гармонійної особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.
2. Вознюк О.В. Англійська мова – це легко? // Англійська мова та література. Методичний вісник. – Харків. – 11. – 2002. – № 9 (9). – С. 4-10.
3. Вознюк О.В., Квеселевич Д.І. Новітні й нетрадиційні методи викладання іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / за ред. проф. Л. О. Пономаренко. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. – Вип. 13. – С. 23-33.
4. Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.



5. Мельник Н.І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи // Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5 лист. 2015 р.). – К., 2015. – С. 201–207.

6. Sedivy Julie How Morality Changes in a Foreign Language // Scientific American, Sep 2016

7. Rizzolatti G., Arbib M. A. Language within our grasp // Trends in Neurosciences. – 1998. – № 21. – P. 188-194.

8. Voznyuk A.V. Main aspects of approximative and analytical method of teaching foreign languages // Тези доповідей XII науково-методичної конференції Житомир. військ. ін-т радіоелектроніки. – Житомир, 2003. – Ч. 2 : Проблеми розвитку системи підготовки і перепідготовки військових та цивільних фахівців у інституті. – С. 62-64.

## **РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

*Забелло Л. О.,*

заступник директора з навчальної і виховної роботи, вчитель -методист  
(Житомирська гуманітарна гімназія №1)

### **НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ХТО? ЩО? ЯК?**

Хто? Найкоротша відповідь – це учні.  
Говорячи про викладання в початковій школі в контексті Нової української

школи, перш за все, ми повинні підвищити свою обізнаність щодо того, як навчаються учні-початківці. Згідно з педагогічними теоріями Жана Піаже, Марії Монтессорі, Маргарет Дональдсон і Льва Виготського, існує кілька основних концепцій щодо маленьких учнів. Найважливішим завданням для нас як вчителів є усвідомлення того, як ми можемо реалізувати ці концепції на уроках англійської мови. Давайте поглянемо як деякі з цих концепцій реалізуються на практиці.

Основні поняття	Практична реалізація
Вони люблять грати і часто думають, що це справжня робота	Ігри є важливою навчальною діяльністю.
Діти готові експериментувати і спробувати нові речі.	Необхідно заохочувати природну мотивацію дітей у вільному від стресу середовищі навчання.
Вони концентрують свою зацікавленість на собі і своєму безпосередньому світі.	Словник та діяльність повинні відображати життя та досвід учнів
Маленькі учні фізично активні і потребують багато переміщення	Уроки повинні включати рух, наприклад метод повного фізичного реагування, рухливі ігри та пісні.
Діти люблять копіювати та імітувати інших	Діяльність повинна включати можливості для повторення в приємних контекстах
Учні цікаві і часто люблять задавати багато питань	Вчителі повинні заохочувати максимальну участь та участь учнів.

Беручи до уваги ці основні поняття про те, як діти вчать, ми повинні реалізувати такі принципи:

- Підхід, орієнтований на учнів
- Мультисенсорний підхід

- Учні повинні бути активно залучені до процесу навчання, а не пасивно сприймати інформацію
- Важливим є взаємодія з іншими учнями через роботу в парі та групову роботу
- Діти потребують середовища, де вони можуть досліджувати і відкривати нові речі
- Діяльність повинна бути осмисленою
- Діяльність повинна ґрунтуватися на підтримці вчителя
- Роль вчителя - підтримувати, заохочувати та направляти

Як не дивно, не тільки англійську мову повинен викладати вчитель англійської мови. Насправді це англійська плюс... плюс що? Це – англійська мова плюс ключові навички. Розвиток ключових навичок розглядається як невід'ємна частина освіти. Такими навичками повинні володіти учні, щоб мати основу для успіху у всіх напрямках навчання та роботи в 21 столітті поруч з базовими навичками. На сьогоднішній день вони мають важливе значення для забезпечення учням участі в новому світі технологій і інформації. Існує багато домовленостей про те, що зазвичай вважається ключовими навичками.

- Критичне мислення та здатність до вирішення проблем
- Співпраця та спілкування
- Творчість і уява
- Громадянська активність
- Цифрова грамотність
- Лідерство та особистісний розвиток

Давайте детальніше розглянемо деякі з них.

Навичка	Чому вона важлива	Як ми можемо її розвинути
Критичне мислення та здатність до вирішення	Критичне мислення - це специфічний спосіб	Це не загальний навик. Ось чому вчителі

проблем	<p>мислення. Воно є дуже важливим, оскільки: <u>Ефективне</u> - воно унікає бачення лише однієї сторони питання <u>Незвичне</u> - воно включає в себе мислення по-новому <u>Самостійне</u> - воно включає самостійне мислення</p> <p>Воно передбачає <u>відкрите мислення</u>, тобто - дозволяє людям приймати кращі рішення та покращувати їхнє життя.</p>	<p>повинні моделювати критичне мислення, задаючи питання, що викликають думки, і заохочуючи учнів ставити такі питання</p>
Співпраця та спілкування	<p>Вони є життєво важливими для отримання, обміну, створення та поширення інформації, знань, думок, навичок, цінностей, способів мислення і бачення.</p>	<p>Впроваджуючи розгляд глобальних та місцевих проблеми в практику уроків англійської мови, таких як нестача природних ресурсів, учні, наприклад, можуть не лише згадати, що «я вмиваюся вранці», а також додати, що «я виключаю кран , коли я його не потребую».</p>

Творчість і уява	Творчість відіграє важливу роль у всіх сферах навчання, включаючи предмети STEM. Коли ми є творчими, ми стаємо допитливими. Ми дивуємося, ставимо під сумнів, досліджуємо, кидаємо виклик припущенню. Ми працюємо через виклики для створення результатів.	Повторюване і ненавчання може зменшити здатність дітей бути творчими та наділеними багатою уявою. Вчителям необхідно змінити свою позицію і розвивати в учнів допитливість, здатність до генерування ідей і використання уяви, задаючи відповідні запитання, які заохочують діалог і дослідження, такі як «Що, якщо...?», «Чому?», «Що буде, якщо ...? ». Розвитку уяви також сприяє рольова гра.
------------------	--	---

Хочу звернути вашу увагу на наші основні питання. Ми вже торкнулися того, як ми можемо навчати англійську мову в початковій школі. Давайте розширимо це питання.

Вчителі часто задаються питанням, скільки англійської мови і скільки мови вони повинні використовувати в класі під час викладання уроків англійської мови. Немає правильної відповіді, тому що здатність до вивчення англійської мови дуже сильно змінюється в первинному викладанні англійської

мови. У початкових класах існує важливе місце для рідної мови учнів. Вчителі повинні знати, чому вони її використовують. Рідну мову учнів слід поступово замінювати англійською. Роль рідної мови на початковому рівні полягає у підтримці учнів як психологічно, так і лінгвістично.

У яких ситуаціях вчитель говорить на уроці? У таких ситуаціях:

- надання інструкцій;
- дисциплінування;
- похвала або заохочення;
- моделювання мови навчання;
- перевірка розуміння;
- створення хороших відносин з учнями;
- впровадження нового мовного інвентарю класного вжитку.

Скільки англійської мови і скільки рідної слід використовувати в кожній ситуації?

Англійська мова повинна обов'язково використовуватися:

- для більшості інструкцій;
- для незначних дисциплінарних порушень (“Будь ласка, сідайте”, “Тихо!”);
- для похвали дітей, що забезпечує природний комунікативний досвід використання мови та позитивні почуття, які будуть мотивувати учнів пам'ятати англійські фрази, які використовує вчитель;
- моделювання мови навчання;
- перевірки розуміння;
- для простого привітання, з метою створити хороші відносини з учнями впровадження нового мовного інвентарю класного вжитку.

Говорячи про інструкції, вчителі повинні мати на увазі деякі прості правила.

- Інструкції повинні бути короткими і простими.
- Не давайте занадто багато інструкцій одночасно.

- Використовуйте жести для посилення розуміння інструкцій.
- Перевірте розуміння, попросивши учнів повторити інструкції.
- Ніколи не питайте учнів «Чи розумієте ви?», тому що вони завжди будуть говорити «так», і вчитель не має реальної картини того, що учні насправді зрозуміли.

Одним з найефективніших способів виправити учнів є методика переформулювання, оскільки вона частково повторює те, як діти оволодівають рідною мовою, і більше заохочує учнів, оскільки діти з більшою готовністю реагуватимуть, якщо знатимуть, що рідна мова також має право на використання на уроках англійської мови. Цей непрямий метод корекції дозволяє учням легко реагувати, не боячись робити помилки.

Щоб збільшити кількість англійської мови у вашому класі, дайте приклади виконання діяльності.

***Комогорова М.І.***

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов

та методики навчання

(НПУ імені М.П. Драгоманова)

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті розкрито система методів проблемно-розвиваючого навчання та встановлено, що систему його компонентів складають такі методи: показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький та програмований. Всі вони базуються на різних формах взаємодії викладача та учнів і забезпечують ефективність реалізації технології при вивченні англійської мови в основній школі.*

**Ключові слова:** методи, проблемне навчання, технологія, урок іноземної мови.

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток сучасного суспільства ставить перед школою нові вимоги щодо модернізації та удосконалення навчально-виховного процесу. Відповідно до процесу модернізації шкільної освіти пріоритетним напрямком у навчанні учнів стає створення умов для розвитку особистості школяра, його пізнавальних та навчальних здібностей. Потужним резервом для вирішення поставленого завдання є впровадження в навчальний процес вивчення англійської мови активних технологій навчання, однією з яких є технологія проблемного навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання використання та застосування технології проблемного навчання вивчала низка науковців, таких як: А. Н. Леонтьєв, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Н. А. Менчинська, Н. Ф. Тализіна та ін. Проте, вони не прийшли до єдиного висновку про її суть та завдання. Це наочно показує те, що дана технологія носить багатогранний характер.

**Мета статті** полягає у розкритті системи методів технології проблемного навчання у науковій літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна технологія – один із спеціальних напрямків педагогічної науки, покликаний забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня, гарантувати його високий рівень. Отже, організація різних видів педагогічної діяльності передбачає використання варіативних технологій на рівні творчості та майстерності. У сучасній дидактиці представлені найрізноманітніші технології, бо кожен автор і виконавець приносять у педагогічний процес щось індивідуальне. Розрізняють такі педагогічні технології: технологія проблемного навчання; ігрові технології навчання; технологія особистісно орієнтованого навчання; технологія розвивального навчання; технологія колективного способу навчання; технологія розвитку критичного мислення; технологія програмного навчання; технологія інтерактивного навчання; проектна



технологія; технологія модульного навчання; технологія колективного творчого виховання; технологія проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання – система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії вчителя та учнів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем [1, с. 8].

Дана технологія полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань (створення проблемної ситуації), продовжуючись у розв'язанні проблемних завдань, у проблемному викладі знань педагогом, у різноманітній самостійній роботі учнів. Вона передбачає належний рівень підготовленості, зацікавленості учня до пошуку невідомого результату [2, с. 61].

Система методів проблемно-розвиваючого навчання ґрунтується на таких принципах:

- цілеспрямованості (відображають передбачувані, плановані результати свідомо організованої діяльності);
- бінарності (складається з діяльності вчителя й учнів);
- проблемності (визначають рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні).

Систему методів проблемно-розвиваючого навчання складають:

- 1) показовий (показове викладання),
- 2) діалогічний (діалогічне викладання),
- 3) евристичний (евристична бесіда),
- 4) дослідницький (дослідницькі завдання),
- 5) програмований (програмовані завдання) методи [2, с. 17].

Показовий метод викладання - це спосіб взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими фактами, законами, правилами і положеннями з метою пояснення учням суті нових понять і формування уявлення про логіку

вирішення навчальної проблеми. Вчитель пояснює навчальний матеріал, формулює проблему, що виникла в історії науки, способи її вирішення вченими [1, с. 29].

Діти залучаються до активної репродуктивної діяльності, спостерігають, слухають, осмислюють логіку наукового дослідження, беруть участь у доведенні гіпотези, перевірці правильності вирішення навчальної проблеми. При цьому педагог формує низький (виконавчо-інструктивний) рівень проблемності, властивий діяльності за інструкцією (як діяти в конкретній ситуації), розкриває логіку вирішення навчальної проблеми.

Цей метод використовують за невідповідності між раніше засвоєними учнями знаннями і необхідними їм для вирішення навчальної проблеми.

Діалогічний метод виявляє себе у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання учнів до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять та способів дії [3, с. 17].

Виклад навчального матеріалу відбувається у формі бесіди-повідомлення. Вказуючи на суперечності між фактами, явищами, вчитель створює проблемні ситуації, спонукаючи учнів до участі в постановці проблеми, висуненні припущень, доведенні гіпотези. Це сприяє формуванню в учнів умінь і навичок мовленнєвого спілкування та самостійної пізнавальної, пошукової діяльності.

Сутність діалогічного методу навчання полягає у створенні другого типу проблемної ситуації (рідше – першого типу) – суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання.

Цей метод є «перехідним» від методів викладання навчального матеріалу до методів організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. При його застосуванні формують середній (виконавчо-дослідницький) рівень проблемності, характерний для діяльності з використанням дослідницьких і виконавчих процедур, необхідних для практичних робіт.

Використовують цей метод за незначної невідповідності між раніше засвоєними учнями знаннями, вміннями і необхідними для вирішення навчальної проблеми.

Евристичний метод полягає у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи учнів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань.

Вчитель, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, викладає матеріал у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає учнів до самостійної пошукової діяльності, оволодіння прийомами активного мовленнєвого спілкування, постановки й вирішення навчальних проблем.

Важливо при цьому пояснити матеріал, який учні не можуть засвоїти самостійно, формуючи високий (дослідницько-логічний) рівень проблемності, властивий діяльності в новій ситуації, коли алгоритм дії невідомий. У такій діяльності мають переважати логічні процедури аналізу, порівняння, узагальнення.

Сутність евристичного методу навчання полягає у створенні третього типу проблемних ситуацій (рідше – другого) – суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і практичною його нездійсненністю. Його використовують у випадку значного обсягу в учнів опорних знань та вмінь, необхідних для вирішення навчальної проблеми.

Дослідницький метод реалізується через взаємодію вчителя й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично з метою самостійного засвоєння учнями нових понять, способів інтелектуальних і практичних дій.

Вчитель разом з учнями створює проблемну ситуацію, спонукає їх до самостійної практичної роботи зі збирання та систематизації фактів (фактичний матеріал учні добирають з книг або експерименту), пошукової діяльності (аналізу фактів, постановку проблеми і її вирішення), організовує творчу, самостійну роботу, дає проблемні завдання із зазначенням мети роботи (проблемні ситуації виникають під час виконання навчальних завдань, що мають не тільки теоретичне, але й практичне значення). При цьому формується високий (дослідницько-евристичний) рівень проблемності, властивий для діяльності в новій ситуації, алгоритм якої невідомий (у діяльності переважають евристичні процедури, пов'язані з висуненням гіпотез, пошуком та використанням аналогії у розміркуваннях).

Використовують цей метод за значної відповідності між раніше засвоєними знаннями та вміннями і тими, які необхідні учням для вирішення навчальної проблеми.

Програмований метод має в своїй основі взаємодію вчителя й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між практично досягнутим результатом і нестачею в учнів знань для його теоретичного обґрунтування шляхом поетапного поділу навчального матеріалу на питання, задачі й завдання та організації самостійного вивчення нового (або повторення раніше вивченого) матеріалу частинами [2, с. 62].

Педагог створює проблемну ситуацію на основі постановки запитань і проблемних завдань. Шляхом поетапного роздрібнення навчального матеріалу з постановкою до кожної його частини питань і завдань він спонукає учнів до самостійної теоретичної роботи з визначення алгоритму пошуку вирішення проблеми, активної участі у створенні проблемної ситуації, висунення припущень, доведення гіпотези і перевірки правильності її вирішення.

Сутність цього методу полягає у створенні четвертого типу проблемних ситуацій (рідше – третього) – суперечності між практично досягнутим результатом і нестачею в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Використовують його за значної відповідності між раніше засвоєними знаннями та вміннями учнів і тими, які необхідні їм для вирішення проблеми.

Вибір методу навчання залежить від дидактичної мети, особливостей змісту навчального матеріалу, пізнавальних можливостей учнів і методичної підготовки викладача.

Дидактична мета – очікуваний, раніше запланований викладачем результат навчальної діяльності, спрямований на поліпшення засвоєння учнями знань, набуття вмінь та навичок [1, с. 3].

При використанні технології проблемного навчання, відповідно до пізнавальних можливостей учнів, їх готовності до роботи за цим методом, враховують: попередню теоретичну та практичну підготовку; підготовленість до проблемно-пошукової діяльності (самостійність мислення, вміння визначити головне в матеріалі, вміння вести індивідуальний пошук); підготовку до самостійної роботи (вміння планувати навчальну роботу, здійснювати її в належному темпі, здатність до самоконтролю).

Вибір та застосування технології залежить від пізнавальних можливостей учнів, які самі визначають рівень трудності проблемного завдання. Відомо, що не дуже легке і не дуже важке проблемне завдання не викликає в учнів мотивації до вирішення навчальної проблеми.

Рівень трудності навчальних завдань передбачає зіставлення нового матеріалу з раніше вивченим та пізнавальними можливостями учнів. Тобто, складність є співвідношенням між об'єктивною мірою складності навчального завдання і пізнавальними можливостями учнів. Поняття «складність» характеризує властивості завдання (їх змістовий склад), а «трудність», крім складності навчального матеріалу, охоплює і пізнавальні (суб'єктивні) можливості учня [3, с. 42].

Вибір та застосування окремих методів даної технології залежить від пізнавальних можливостей учнів, які самі визначають рівень трудності проблемного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности обучения школьников.- Пособие.- Ростов-на-Д., 1970.- 32
2. Фурман А.В. Роль і функції проблемної ситуації в навчанні //Психологія: Респ. наук. метод. зб.- Вип. 27.- 40-52.
3. Психологічні основи типів навчання [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.ido.rudn.ru>

***Гуманкова О.С.,***

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

***Михайлова О.С.,***

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

Концепція «Нова українська школа» актуалізує проблему впровадження особистісно-орієнтованої моделі навчання згідно якої, школа «має максимально враховувати права дитини її здібності, потреби та інтереси на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» [7,с.17]. Дитиноцентризм розуміється

як «як максимальне наближення навчання і виховання до конкретної дитини, її сутності, здібностей і життєвих планів»[8,с.18].

Шляхом впровадження ідей дитиноцентризму у практику шкільного навчання є звернення до використання підходів, методів та технологій навчання, які ґрунтуються на врахування не тільки вікових особливостей учнів, а й їх індивідуальних психологічних особливостей.

Особливу увагу у контексті зазначеного науковці приділяють диференційованому підходу до учнів та, відповідно, технології диференційованого навчання, яка ґрунтується на врахуванні індивідуально-типологічних психологічних особливостей учнів і є дієвим засобом реалізації принципу індивідуалізації в умовах колективного шкільного навчання.

Диференційований підхід (ДП) до учнів спрямовує вчителя на: діагностику їх індивідуальних психологічних особливостей; умовне групування учнів на основі особливостей, притаманних певній кількості дітей; відбір методів, засобів, прийомів навчання з урахуванням, попередньо визначених, типологічних особливостей учнівського контингенту [4, с.62].

Науковці не мають одностайної точки зору щодо особливостей учнів, які слід враховувати під час реалізації диференційованого підходу. Традиційним є звернення до врахування: загальних навчальних здібностей учнів, здібностей до окремих видів діяльності, пізнавальних інтересів, когнітивних здібностей, психофізіологічних характеристик дітей таких як темперамент, тип мислення тощо [9].

У методичних рекомендаціях для вчителів в контексті реалізації концепції «Нової української школи» особливий, наголос робиться на врахуванні типів сприймання учнями навчальної інформації: аудіального, візуального, кінетичного [8,с.40]. Тобто, йдеться про важливість реалізації диференційованого підходу до учнів на основі врахування їх домінуючих типів сприймання та переробки інформації або репрезентативних систем. Проте, у

методичних рекомендаціях відсутня інформація стосовно практичної реалізації задекларованого.

Метою нашої статті є визначення практичних шляхів реалізації диференційованого підходу до учнів на уроках англійської мови в початковій школі, надання рекомендацій щодо інтеграції диференційованого навчання у методичні етапи формування компонентів англомовної комунікативної компетентності.

На думку авторів, доцільним у роботі з учнями початкового ступеню навчання є врахування саме їх домінуючих репрезентативних систем.

Репрезентативна система з точки зору психології – поняття, що означає переважний спосіб розуміння людиною інформації, отриманої нею із зовнішнього світу [1, с.298].

Рациональною вважаємо точку зору М.Ковальової про те, що «всередині себе учень відтворює інформацію за допомогою таких репрезентативних систем: візуальної (образ), аудіальної (звуки), кінетичної (відчуття) [6]. Слідом за дослідницею, вважаємо, що у кожної людини в процесі сприйняття, осмислення та запам'ятовування інформації активізується конкретна репрезентативна система яка переважає інші. Саме апелювання до переважаючої репрезентативної системи створює не тільки сприятливі умови для сприйняття та запам'ятовування інформації, а й допомагає вести більш ефективну комунікацію з людиною. Відповідно, диференційований підхід до учнів на основі врахування їх репрезентативних систем вважаємо оптимальним на початковому ступені навчання. Обґрунтовуючи доцільність реалізації диференційованого підходу до учнів за визначеними попередньо характеристиками автори керувались наступними міркуваннями: по-перше, визначення домінуючої репрезентативної системи виключає елемент оцінювання, а є лише констатацією унікальності учня у виборі зручного способу отримання, запам'ятовування інформації: по-друге, такий вид диференціації не потребує особливих складних засобів діагностики і є зручним для використання



вчителями; по третє, використання такого виду диференціації призводить лише до урізноманітнення та варіативності дидактичних засобів, які використовуються та легко інтегрується у загальновизнанні методичні етапи роботи на уроках англійської мови.

Плануючи свою роботу у контексті реалізації ДП на основі врахування домінуючих репрезентативних систем учнів, учитель має спиратися на той факт, що кожен учень здійснює репрезентацію інформації у зручний для нього спосіб: візуальний, аудіальний, кінетичний [2, с.118]. Зазначне зображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Інтерпретація інформації учнями з різними репрезентативними системами**

<b>Шляхи надходження інформації із зовнішнього світу</b>	<b>Інтерпретація інформації у нервовій системі</b>
Візуальний	Зображення
Аудіальний	Звуки
Кінетичний	Відчуття

Відповідно, кожен тип репрезентативної системи потребує різних шляхів активізації на уроках англійської мови. З метою більш глибокого розуміння зазначеного, пропонуємо узагальнені характеристики учнів з різними репрезентативними системами та шляхи їх активізації.

***Візуали (домінуюча візуальна репрезентативна система)***

Такі учні є чутливими до інформації, представленої у вигляді образів, графічних зображених предметів. Вони здатні швидко сприймати та запам'ятовувати інформацію, яка супроводжується демонстрацією зображальної наочності, створювати стійкі асоціативні зв'язки між словами та

образами предметів, явищ, які ці слова означають. У свідомості таких учнів предметне зображення, малюнок, схема асоціюється з мовними явищами. Почуте слово кожен раз викликає в пам'яті образ, що ілюструє це слово і, навпаки, предметне зображення викликає в пам'яті слова та бажання їх відтворити.

Шляхами активізації учнів з домінуючою візуальною репрезентативною системою на уроках англійської мови є:

- 1) залучення до створення малюнків, ілюстрацій, колажів, схем;
- 2) надання завдань із розфарбовування, розмальовування;
- 3) обов'язкове використання зображальної наочності, малюнків, фотографій, схем, ілюстрованих матеріалів в процесі формування мовленнєвої компетентності [4, с.5].

### *Аудіали (домінуюча репрезентативна система)*

Такі учні є чутливими до звукової подачі інформації, музики, ритму. Вони швидко сприймають та замап'ятовують інформацію, яка міститься в усних розповідях, піснях, римівках, наспівах, інформацію, яка подається з музичним супроводом, фоном. У свідомості таких учнів звуки, ритми, музика, мелодія викликають у пам'яті образ мовного явища, яким вони супроводжувались і бажання його відтворити. Обробляючи інформацію у форматі звуків, аудіали із задоволенням реагують на запитання, слухатимуть розповіді, імітуватимуть тональність і предикати оповідача.

Шляхами активізації учнів з домінуючою аудіальною репрезентативною системою на уроках англійської мови є:

- 1) залучення до прослуховування аудіотекстів, музичних творів;
- 2) надання усних пояснень, можливостей для обговорення;
- 3) обов'язкове використання музики, музичного фону під час виконання завдань, використання пісень, наспівів, музичних імпровізацій [5, с.7].

### ***Кінестетики (домінуюча кінстетична репрезентативна система).***

Такі учні потребують фізичної дії, активної взаємодії з оточенням. Найкраще сприймають інформацію, пов'язану з руховою активністю, тактильними відчуттями. Саме тактильні відчуття, участь в різноманітних видах фізичної діяльності викликають у пам'яті таких учнів мовні явища та бажання їх відтворити.

Шляхами активізації учнів з домінуючою кінстетичною репрезентативною системою на уроках англійської мови є:

- 1) залучення до конструювання, створення предметів;
- 2) надання можливості розглядати, передавати, розташовувати предмети в процесі навчання;
- 3) обов'язковим є залучення їх до завдань на основі використання методу повної фізичної реакції, пантоміми, драматизації, інсценування, активних рухливих ігор, настільних ігор [5, с.10].

Плануючи реалізацію ДП до учнів на основі врахування їх репрезентативних систем, вчитель має провести діагностику та визначити домінуючі репрезентативні системи учнів конкретної групи, класу. Також він має ознайомитись з характеристиками кожної типологічної групи та інтегрувати у хід занять вправи та завдання, які активізують різні умовно виділені групи учнів, полегшать сприйняття та запам'ятовування ними навчальної інформації.

Щодо засобів діагностики репрезентативних систем учнів можна скористатись спеціальними психологічними тестами [3, с.11], звернутись до консультації шкільного психолога або провести спеціальне анкетування та спостереження. Загальновідомим є той факт, що існує певний зв'язок між основною репрезентативною системою школяра і певними фізіологічними та психологічними характеристиками. Так, мова людини може ображати якою репрезентативною системою вона, переважно користується. Фрази, які використовуються учнями для опису подій, дають буквально опис того, що

відбувається в мозку при кодуванні та репрезентації інформації. Фактично, домінуючий спосіб репрезентації учнями інформації відображається у їх мовленні: візуали у своєму мовленні вживають дієслова, прикметники, іменники, пов'язані із зоровим сприйманням (побачив, спостерігав, малюнок, яскравий, гарний); аудіали характеризуються вживанням слів, пов'язаних із слуховим каналом сприйняття інформації (голос, почув, сказав, послухайте, голосно, тихо); словник кінестетика, в основному включає слова, які дозволяють описати відчуття (взяв, тримав, зробив, м'який, твердий, дотик).

В процесі спілкування, також за напрямом погляду можна визначити репрезентативну систему учня: візуали при спілкуванні погляд спрямовують вгору, аудіали – по середній лінії, кінестетики – вниз [2, с.119].

Підводячи підсумок, відмічаємо, що вчитель може обрати різні засоби діагностики репрезентативних систем конкретного учнівського контингенту від психологічних тестів до співбесіди та аналізу результатів спостережень за поведінкою школярів.

Як було зазначено на початку статті, важливим є не тільки усвідомлення практичних шляхів активізації учнів з різними репрезентативними системами на уроках англійської мови, а й доцільна інтеграція пропонованих прийомів у методичні етапи формування різних компонентів англомовної комунікативної компетентності. Розглянемо практичний приклад диференційованого навчання на основі врахування репрезентативних систем учнів у методичні етапи формування англомовної лексичної компетентності учнів початкової школи.

Загальновизнаними етапами формування англомовної лексичної компетентності є наступні:

1. Етап ознайомлення з новими лексичними одиницями (ЛО), метою якого є введення, симантизація ЛО та забезпечення їх первинного засвоєння.
2. Етап рецептивно-репродуктивного тренування, метою якого є забезпечення формування динамічного стереопиту вживання ЛО, організацію

тренування учнів щодо засвоєння форм і значень ЛО на рівні одного слова та на рівні фрази.

3. Етап комунікативної практики, метою якого є забезпечення комунікативної практики у вживанні нових ЛО у різних видах мовленнєвої діяльності на понадфразовому рівні [10, с.18].

Зважаючи на розглянуті шляхи активізації учнів з різними домінуючими репрезентативними системами, орієнтуючись на етапи формування основ англomовної лексичної компетентності пропонуємо зразки вправ, які дозволять здійснити диференційований підхід до учнів з урахуванням типологічних характеристик зазначених попередньо.

Перший етап передбачає використання вправ, спрямованих на забезпечення розуміння учнями значення нових ЛО, первинного запам'ятовування їх звукової та графічної форм. Вправи є рецептивними та рецептивно-продуктивними.

Для учнів з домінуючою візуальною репрезентативною системою доцільним буде використання вправ, які дозволяють активувати зоровий канал сприймання та запам'ятовування слів.

Вправа 1 (спрямована на перевірку розуміння значень нових слів в опорі на малюнки).

Завдання: Listen and show the pictures.

Хід виконання: учні слухають назви предметів та показують відповідні малюнки.

Контроль: фронтальний.

Вправа 2 (спрямована на запам'ятовування звукової форми слів в опорі на малюнки).

Завдання: Point to the pictures and repeat the words.

Хід виконання: учні показують на зображення та повторюють назви за вчителем.

Контроль: фронтальний.

Вправа 3 (спрямована на запам'ятовування звукової та графічної форми слів в опорі на малюнки).

Завдання: Read the captions under the pictures.

Хід виконання: учні читають слідом за вчителем підписи під малюнками.

Контроль: фронтальний.

Вправа 4 (спрямована на тренування графічної форми слів в опорі на малюнки)

Завдання: Label the pictures.

Хід виконання: учні разом з вчителем підписують малюнки.

Контроль: фронтальний.

Для учнів з домінуючою аудіальною репрезентативною системою доцільним буде надання вправ, які дозволяють активізувати слуховий канал сприйняття інформації.

Вправа 1 (спрямована на перевірку розуміння учнями значень лексичних одиниць в опорі на звукові сигнали).

Завдання: Clap your hands... if I am right, snap your fingers if I'm wrong.

Хід виконання: Вчитель називає предмети зображені на малюнках. Інколи спеціально називає неправильно. Учні, якщо згодні, плескають в долоні, якщо не згодні, клацають пальцями.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на тренування звукової форми ЛО в опорі на пісню).

Завдання: Listen to the song and sing out the new words.

Хід виконання: учні слухають пісню, та проспівують лише нові слова, які містяться в її тексті

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на тренування звукової та графічної форми ЛО в опорі на аудіозапис музики).

Завдання: Listen to the music. Look and read.

Хід виконання: учитель використовує тематичну музику. Учні слухають музику та зачитують нові слова.

Контроль: фронтальний

Вправа 4 (спрямована на тренування графічної форми ЛО в опорі на звукозапис музики).

Завдання: Listen to the music and trace.

Хід виконання: учні слухають музику та обводять слова.

Контроль: фронтальний

Для учнів з домінуючою кінестетичною репрезентативною системою доцільним буде надання вправ, які активізують сприйняття інформації на основі чуттєвого досвіду.

Вправа 1 (спрямована на перевірку розуміння учнями значень нових ЛО в опорі на пантоміму).

Завдання: Listen and mime.

Хід виконання: учні слухають слова та пантомімою зображують предмет, який називає вчитель.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на тренування звукової форми слів в опорі на пантоміму).

Завдання: Mime and repeat.

Хід виконання: учні повторюють слова та пантомімою зображують їх зміст.

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на тренування звукової та графічної форми ЛО в опорі на пантоміму).

Завдання: Read and mime.

Хід виконання: Вчитель виразно читає тематичний вірш, а учні читають за вчителем текст вірша та за допомогою пантоміми зображують змістове наповнення рядків.

Контроль: фронтальний

Вправа 4 (спрямована на тренування графічної форми ЛО в опорі на рухову активність).

Завдання: Write the words in the air with your teacher.

Хід виконання: діти в повітрі прописують нові слова за вчителем.

Контроль: фронтальний

Другий етап передбачає використання рецептивно-репродуктивних, мовних та мовленнєвих тренувальних вправ, які дозволять затренувати вживання ЛО на рівні слова та на рівні фрази, речення.

Для візуалів пропонують вправи з опорою на наочність.

Вправа 1 (спрямована на рецепцію ЛО в опорі на малюнки).

Завдання: Let's play "Bingo".

Хід виконання: гра проводиться за принципом гри в лото.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на малюнок).

Завдання: Colour and repeat.

Хід виконання: Учні розфарбовують зображення та називають предмет, зображений на ньому

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на малюнки та підписи до них).

Завдання: Rearrange the letters. Write the words.

Хід виконання: маючи малюнок та перемішані літери, учні мають з перемішаних літер скласти слова та назвати предмет.

Контроль: фронтальний

Вправа 4 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на малюнки).

Завдання: Look at the pictures. Finish the sentences.

Хід виконання: Учні мають подивитися на малюнки та доповнити речення за змістом.



Контроль: фронтальний

Вправа 5 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на малюнки).

Завдання: Choose the picture and answer the question.

Хід виконання: Учні обирають малюнки та дають відповіді на запитання, пов'язані з ними.

Контроль: фронтальний

Для аудіалів пропонуються вправи з опорою на пісні, музику, аудіозаписи функціональних шумів.

Вправа 1 (спрямована на рецепцію ЛО в опорі на пісню).

Завдання: Listen to the song and show the pictures.

Хід виконання: діти слухають тематичну пісню, почувши нові слова вони мають показати відповідне зображення.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на рецепцію ЛО в опорі на звукозапис).

Завдання: Listen to the sound sentences and point to the pictures.

Хід виконання: Діти слухають звукову послідовність та вказують на відповідні малюнки.

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на пісню).

Завдання: Listen to the song and name the animals/objects.

Хід виконання: Діти слухають пісню та завершують рядки, в яких містяться нові слова.

Контроль: фронтальний

Вправа 4 Musical words (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на аудіо запис).

Хід виконання: Вправа проводиться фронтально. Грає пісня, діти передають один одному картки із зображенням тематичних предметів. На момент зупинки музики учень, в якого була картка, називає слово.

Контроль: фронтальний

Вправа 5 (спрямована на виконання мовленнєвих дій (підстановка ЛО в речення) в опорі на аудіо запис).

Завдання: Listen to the sound. Complete the sentences. Use the word box.

Хід виконання: Діти слухають аудіозапис, підставляючи слова з «wordbox» у пропуски в реченнях, орієнтуючись на звукоряди, проіменовані вчителем.

Контроль: фронтальний

Для кінестетиків доцільним буде надання вправ в опорі на рухову діяльність, пантоміму.

Вправа 1 (спрямована на рецепцію ЛО в опорі на пантоміму).

Завдання: Listen and mime.

Хід виконання: Учні слухають слова вчителя та за допомогою пантоміми відображають їх зміст.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на пазли).

Завдання: Do the puzzle and name the object.

Хід виконання: Учитель роздає малюнки-пазли (6 і більше частин). Учні мають скласти пазли та назвати, що на них зображено.

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на репродукцію ЛО в опорі на кубики).

Завдання: Make the word

Хід виконання: з різних кубиків з літерами діти складають слова та зачитують їх.

Контроль: фронтальний

Вправа 4 (спрямована на виконання мовленнєвих дій з ЛО в опорі на рухову діяльність).

Завдання: Do the action if you like... Tell us about your preferences.

Хід виконання: вчитель дає інструкції формату “ If you like apples, jump.” Діти виконують дію та утворюють відповідне речення . Example: I like apples.

Контроль: фронтальний

Вправа 5 (спрямована на виконання мовленнєвих дій з новими ЛО в опорі на рухову діяльність).

Завдання: Throw the dice and answer the questions.

Хід виконання: учні кидають кубик, беруть картинки з номерами, на яких записані запитання та дають відповіді.

Контроль: фронтальний

Третій етап передбачає використання ЛО у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у монологічному мовленні. Вправи цього етапу є продуктивними та рецептивно-продуктивними.

Вправи, які дозволяють активізувати візуалів наступні:

Вправа 1 (спрямована на вживання ЛО в монологічному мовленні в опорі на малюнки).

Завдання: Make a collage and describe it.

Хід виконання: учні працюючи в групах, по 3-5 дітей, створюють тематичний колаж та описують його.

Вправа 2 (спрямована на вживання ЛО в писемному мовленні в опорі на контурний аркуш).

Завдання: Shape writing (Colour and describe).

Хід виконання: учні отримують шаблони, які мають розфарбувати та написати на них кілька речень по темі.

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на вживання ЛО в діалогічному мовленні в опорі на малюнки-стимули).

Завдання: Look at the picture. Imagine and talk about.

Хід виконання: Учні роздивляються малюнок, уявляють себе на місці дітей, зображених на малюнку та складають діалог.

Контроль: фронтальний

Вправи для учнів з домінуючою аудіальною репрезентативною системою наступні:

Вправа 1 (спрямована на вживання ЛО в монологічному мовленні в опорі на пісню).

Завдання: Restore the jumbled song. Add the information about yourself.

Хід виконання: учні мають відновити текст пісні та скласти куплет про себе.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на вживання ЛО в діалогічному мовленні в опорі на джазовий наспів).

Завдання: Listen to the jazz-chant, change the lines. Roleplay.

Хід виконання: учні прослуховують джазовий наспів, який представляє з себе мікродіалог. Працюючи в парах, змінюють слова в окремих рядках та програють його у парах.

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на вживання ЛО в писемному мовленні в опорі на аудіо запис).

Завдання: Listen to the music. Describe the holiday to the mood of it.

Хід виконання: учні слухають музику та описують свято (кілька речень), яке вона може ілюструвати.

Контроль: фронтальний

Вправи, спрямовані на активізацію учнів з домінуючою кінестетичною репрезентативною системою наступні:

Вправа 1 (спрямована на вживання ЛО в монологічному мовленні в опорі на аплікацію).

Завдання: Make and describe.

Хід виконання: діти створюють тематичну аплікацію та описують її.

Контроль: фронтальний

Вправа 2 (спрямована на вживання ЛО в діалогічному мовленні в опорі на рухову діяльність).

Завдання: Move and interview children in your class. Fill in a picture chart.

Хід виконання: учні рухаються по класу, розпитуючи однокласників та заповнюючи табличку за допомогою малюнків.

Контроль: фронтальний

Вправа 3 (спрямована на вживання ЛО в писемному мовленні в опорі на пантоміму).

Завдання: Decode the pantomime.

Хід виконання: один з учнів за допомогою пантоміми показує певну послідовність дій (наприклад ранкові дії: підйом, умивання, збори до школи тощо). Інші учні мають описати зміст пантоміми письмово.

Безсумнівно, пропоновані у статті вправи мають використовуватись вибірково з урахуванням типологічної специфіки конкретного учнівського контингенту.

Вправи, які активізують учнів з різними домінуючими репрезентативними системами можуть бути інтегровані у методичні етапи розвитку різних компонентів іншомовної комунікативної компетентності за умови врахування методичної специфіки їх формування.

Висновок. Використання диференційованого підходу до учнів у форматі врахування особливостей сприйняття та репрезентації навчальної інформації дозволяє підвищити мотивацію, оптимізувати засвоєння навчального матеріалу учнями та організувати навчання іноземної мови на особистісно орієнтованих засадах, у відповідності до вимог концепції «Нової української школи».

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Азимов О. Г. Новый словарь методологических терминов и понятий [теория и методика обучения языкам] // О.Г. Азимов. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Богомаз Т.О. Психофізіологічні особливості учнів в умовах здоров'язбережувальної педагогіки. //Т.О. Богомаз Вісник Харківського

- національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє». Вип 21, 2016. – С.114–120.
3. Види репрезентативних систем. Визначення провідної репрезентативної системи [Електронний ресурс] – Режим доступу : [moyaosvita.com.ua/psiholog](http://moyaosvita.com.ua/psiholog)
  4. Гуманкова О.С. Підготовка майбутніх учителів до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів //О.С. Гуманкова /дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Житомирський державний університет ім. І. Франка. – Житомир, 2012. – 254с.
  5. Гуманкова О.С. Диференційований підхід у навчанні на уроках іноземної мови в початковій школі // О.С. Гуманкова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 108с.
  6. Ковалева М. Ю. Репрезентативные системы человека // М.Ю. Ковалева. Семинар [Електронний ресурс] –Режим доступу : <http://zdips.ru/nlplmetaprogrammg//819-representativnaya-sistema.html>.
  7. Концепція «Нова Українська школа» 24/10/2016. – 32 с. [Електронний ресурс] –Режим доступу : [http://mon.gov.ua/activity/ education/zagalna-serednya/ ua-sch-2016/ konczepczyia.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html)
  8. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206с.
  9. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2005. – 216 с.
  - 10.Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі : [навчально-методичний посібник] / [укладачі : Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич та ін. ; за заг. ред. І. В.Самойлюкевич]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 152 с.

11. Фоменко К.І. Психодіагностика провідної репрезентативної системи // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, Випуск 56, 2017. – С. 233-241.

**Н. Ю. Домбровська,**  
вчитель англійської мови  
(ЗЗСО №12, м. Житомир)

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається сутність інтерактивного навчання, його актуальність та практична цінність, яка характеризується постійною, активною взаємодією всіх учасників навчально-виховного процесу, де і учень, і вчитель – рівноправні суб'єкти навчання, моделюванням життєвих ситуацій, використанням ролевих ігор, загальним рішенням проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації; переваги перед традиційними методами, які передбачають повну зайнятість учнів класу, роботу у команді, доброзичливе ставлення до опонентів, можливості висловити свою думку, створення «ситуації успіху». Досліджується питання ефективності використання інтерактивних методів у процесі формування комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови. У процесі написання статті зроблено висновки відносно умілого застосування інтерактивних методів*

*навчання, їх провідну роль у реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі.*

*Ключові слова: іноземна мова, англійська мова, інтерактивне навчання, інтерактивні методи, прийоми, форми, навчально-виховний процес, технології.*

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати у межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним. В сучасному світі на етапі модернізації усіх сфер українського суспільства освіта, зокрема початкова, спрямовані на формування мовної особистості дитини, яка вміє комунікативно виправдано й грамотно послуговуватися мовою в різноманітних ситуаціях.

Науковці широко досліджують проблему мовної особистості (Г. Богін, Ю. Караулов, Ф. Бацевич, О. Біляєв, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, Г. Шелехова та ін.).

Комунікативність є показником мовного розвитку особистості, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетентності молодших школярів [2].



Ефективність навчання англійської мови залежить від чіткої та гнучкої організації освітнього процесу на уроці, від уміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та індивідуальні особливості кожної дитини. Ось чому інтерактивні технології навчання дають можливості молодшому школяру не просто запам'ятовувати навчальний матеріал, а й продуктивного і проблемного підходу до навчання, його осмислення, де самостійної пошукової роботи учнів збільшується.

Саме тому успішність реформування освіти в Україні сьогодні багато в чому залежить від швидкого напрацювання, апробації та популяризації моделей реального досвіду переходу від школи готових книжкових рішень до школи, в якій закладаються підвалини знань та умінь їх практичного використання, потреби в саморозвитку та інноваційній діяльності, спроможності реалізувати бажання адміністратора школи, вчителя, учня через партнерство в освіті як на рівні школи, так і через систему міжшкільної комунікації.

**Мета статті** – розкрити особливості використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування мовної особистості молодшого школяра на уроках англійської мови.

На думку багатьох відомих вчених (О. Біди, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Коберника, А. Нісімчук, А. Падалка, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевка, М. Вашуленка, Л. Мацько, М. Пентилюк) одним з найперспективніших шляхів формування мовної особистості дитини є впровадження у навчання інтерактивних технологій, в основі визначення яких лежить міжособистісне спілкування учасників освітнього процесу, яке передбачає управління процесом навчання з боку вчителя, організацію ним взаємодії навчальної діяльності тих, хто навчається, контроль за цією діяльністю і одержання зворотнього зв'язку у формі знань про поняття, особистих суджень, колективних міркувань і висновків тощо. Інтерактивне навчання допомагає організовувати пізнавальну діяльність, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен

учень відчуває свою успішність, інтелектуальність, спроможність, за якої неможлива його неучасть у колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: або кожен учень має конкретні завдання, за які він повинен публічно відзвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання [2].

Інтерактивність включає в себе не тільки вираження своїх власних думок, а й сприйняття й розуміння думок інших. Інтерактивне навчання має такі риси: двобічний характер; спільна діяльність учителя та учнів; керівництво процесу вчителем; спеціальна організація та різноманітність форм; інформаційна прогалина; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння знань.

На мою думку, урок не може існувати без сучасних інноваційних технологій. Тому на своїх уроках я використовую різні інтерактивні форми роботи. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Ось декілька методичних прийомів організації інтерактивного навчання у формуванні мовної особистості учнів на уроках англійської мови.

**«Фішбоун»** (Fishbone – «Рибна кістка», «Скелет риби»). Суть даного методичного прийому – встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу і факторами, що впливають на нього, вчинення обґрунтованого вибору. Додатково метод дозволяє розвивати навички роботи з інформацією і вміння ставити і вирішувати проблеми. В основі Фішбоуна лежить схематична діаграма в формі риб'ячого скелета (див. Рис. 1.1). Схема Фішбоун є графічним зображенням, що дозволяє наочно продемонструвати визначити в процесі

аналізу причини конкретних подій, явищ, проблем і відповідні висновки або результати обговорення.

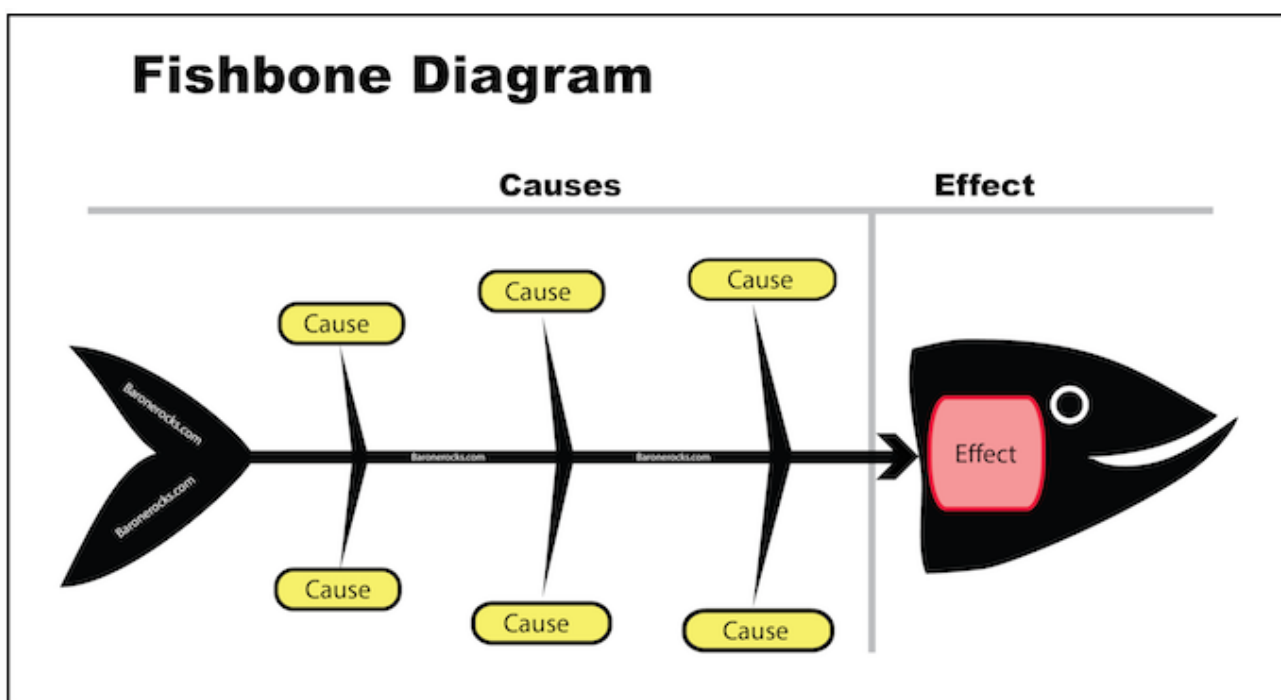


Рис. 1.1 Фішбоун

**«Акваріум».** Після того, як учитель розподілив учнів на дві-чотири групи та запропонував їм завдання для виконання та необхідну інформацію, одна з груп сідає в центр класу, утворивши внутрішнє коло («Акваріум»). Усі учасники цієї групи починають обговорювати запропоновану вчителем проблему. Усі інші учні мовчки слідкують за ходом обговорення. Після закінчення вчитель ставить класу запитання типу «Do you agree with the group's opinion?», «How do you think ..?» та ін.

**«Асоціація».** Може проводитися на будь-якому етапі уроку, але найкраще на початковому етапі уроку. Учитель записує слово-тему на дошці й запитує: «Which words and expressions do you associate with the word...?» Учні кажуть свою асоціацію, пояснюють, чому вони обрали саме це слово, виходять і записують на дошці.

**«Наосліп».** Учитель ділить навчальний матеріал на кілька частин, кожному учневі в кожній групі дається одна або дві частини матеріалу. Кожен учень знайомиться з матеріалом так, щоб мати змогу описати його іншим

членам навчальної групи. Члени кожної групи разом вирішують, у якій логічній послідовності можуть об'єднуватись частини матеріалу, які вони мають на руках. Учні можуть описувати свої частини, запитувати інших про їх матеріал, але не мають права чіпати частини інших членів.

**«Прес».** Цей метод використовується у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми і учням потрібно зайняти чітко визначену позицію з проблеми, аргументувати її. Метод дає можливість навчитися формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання. Він складається з етапів: висловлення своєї думки, в чому полягає точка зору; причина виникнення думки; наведення прикладів; узагальнення своїх думок, висновки.

Інтерактивні технології навчання допомагають мені як вчителю не тільки розвивати в учнів мовленнєві навички і вміння, а й формувати в них інтелектуальні та мовленнєві здібності.

Я приділяю значну увагу розвитку культури спілкування, збагачуючи уявлення учнів про країни, мова яких вивчається, поглиблюючи їхні лінгвокраїнознавчі знання. При цьому проводжу активну діяльність, спрямовану на виховання позитивного ставлення до чужої мови, культури, відбувається постійне порівняння елементів культури й побуту своєї країни і країн, мовою яких учні оволодівають. Формується поняття про роль мови як елемента культури народу і про потребу користування нею як важливим засобом міжкультурного спілкування.

Слід зазначити, що інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований, очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові й навчальні умови та процедури, за допомогою яких досягають запланованих результатів.

Висновок полягає в тому, що використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення англійської мови позитивно впливає на формування мовної особистості молодшого школяра, на формування його навичок

працювати в команді, слухати і приймати погляди інших на засадах партнерства, на розвиток його логічного, творчого, критичного мислення, виступати, аргументувати, обґрунтувати, доводити власну точку зору, аналізувати власну та спільну діяльність.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб. / Біда О. А., Кравчук О. В., Коберник Г. І. та ін. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 212 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : навч. посіб. / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Котенко В. О., Соломаха А. В. К. та ін. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с. URL: [http:// www.twirpx.com](http://www.twirpx.com) (дата звернення 28.08.2018).

***Сич Алла,***

студентка 1 курсу магістратури

навчально-наукового інституту педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

***Кравець О.Є.,***

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з

методками викладання в дошкільній та початковій освіті

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті окреслено специфіку формування основ іношомовної граматичної компетентності у дітей початкової школи засобами ігрової діяльності.*

*Доведено доцільність застосування гри на заняттях з іноземної мови, запропоновано класифікацію ігрових завдань та етапи формування основ іношомовної граматичної компетентності.*

**Ключові слова:** *ігрова діяльність, англомова граматична компетентність, учитель англійської мови початкової школи.*

**Постановка проблеми.** Однією з характерних рис сучасної загальноосвітньої школи є впровадження навчання іноземної мови (ІМ) у початковій школі. Молодші школярі мають оволодіти іношомовною комунікативною компетенцією рівня А1, (інтродуктивний або рівень “відкриття”) згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [3], однією з основних складових якої є граматична компетентність.

У сучасній іношомовній освіті граматичний аспект займає міцну позицію, навіть якщо його освоєння відбувається імітативним способом. Проте граматику продовжує потрапляти в поле зору дослідників у зв'язку з тим, що в практиці навчання іноземної мови ступінь її важливості, рівень оволодіння нею, а отже, і методи, і прийоми формування граматичних навичок виявляються залежними від багатьох чинників. Одним з них є ранній початок навчання, тобто вік учнів, коли в свідомості дітей ще тільки починають складатися в певну систему знання з рідної мови. Ситуація з оволодінням іношомовними граматичними навичками посилюється і специфікою самої іноземної мови як навчального предмета в початковій школі. Ця специфіка визначається «потребами і мотивацією учня, умовами оволодіння іноземною мовою і умовами її використання (функція даної мови в суспільстві) і, безумовно, практичними цілями її освоєння» [1]. З огляду на те, що всі свої комунікативні завдання учні вирішують на рідній мові, опановуючи іноземну мову в штучному мовному середовищі, вони ще не усвідомлюють необхідність її вивчення.

**Метою** нашого дослідження є формування основ іншомовної граматичної компетентності дітей початкової школи із застосуванням ігрової діяльності, яка є провідною на цьому етапі розвитку дитини.

Проблеми вивчення граматики англійської мови знаходять відображення в роботах науковців, які засвідчують, що опанування англійської мови доцільно розпочинати в сенситивний період розвитку дитини (Л. С. Виготський, І. О. Зимняя, О. О. Леонтьєв та ін., а також досліджували багато вітчизняних методистів, серед них В.А. Артемов, Ю.І. Пассов, О.І. Вишневський, С.Ю. Ніколаєва, Н.К. Складенко, А.А. Миролібов та ін.

Вивчення ігрового методу розглянуто у працях Л.С. Виготського, Т.І. Олійника, А. Сиденка, Т.М. Шкваріної, які ствержують, що використання ігрових методів на заняттях англійської мови сприяють гармонійному та повноцінному розвитку особистості учнів початкової школи, збагаченню їх інтелектуальної, моральної, вольової та соціальної сфер у процесі оволодіння основами іншомовного спілкування.

О. Негневицька вважає, що кожне заняття з англійської мови має стати цікавим, захоплюючим, результативним, якщо буде проводитися у формі гри. Мова вивчається через особисту діяльність дітей. Кожне заняття будується як ігрове спілкування учителя і дітей, та дітей між собою. Це сприяє розвитку та вихованню школярів, формуванню та реалізації досвіду, психічних якостей у процесі навчання англійської мови і формуванню англійської компетентності, однією із складових якої є граматична компетентність.

Під граматичною компетентністю ми розуміємо здатність молодшого школяра до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших. Граматична компетентність ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та граматичної усвідомленості (здатність учнів початкової школи реєструвати й розпізнавати граматичні явища в усному і писемному мовленні) [4, с. 15-16].

Основними компонентами граматичної компетентності є граматичні навички 1) репродуктивні ( навичками говоріння і письма), та 2) рецептивними (навичками аудіювання і читання); характеризуються такими ознаками як автоматизованість, гнучкість і стійкість та поетапною сформованістю); - граматичні знання; - граматична усвідомленість. Отже, метою формування іншомовної граматичної компетенції учнів початкової загальноосвітньої школи є оволодіння граматичними знаннями (форми й значення), граматичними рецептивними та репродуктивними навичками мовлення, а також граматичною усвідомленістю.

Формування англomовної граматичної компетенції учнів супроводжується певними особливостями: врахування стадій засвоєння англomовного граматичного матеріалу учнями початкової школи, вибір раціонального способу ознайомлення молодших школярів з новим англomовним граматичним матеріалом, визначення послідовності засвоєння ними видo-часових форм Present Simple, Present Progressive, реалізація цієї послідовності у чинних навчально-методичних комплексах з англійської мови для початкової школи.

З метою успішного формування англomовної граматичної компетентності учнів початкової школи, необхідно, перш за все, визначити інтереси, потреби, мотиви, можливості та здібності, а також психофізіологічні характеристики учнів цього вікового періоду (розвиток сензитивності та гнучкості мислення – від наочно-образного, конкретного, понятійного до словеснологічного, абстрактного; розвиток таких якостей уваги, як адаптивність, вибірковість і стійкість; розвиток їхньої довільної логічної, моторної, зорової та довготривалої пам'яті; підвищення здатності заучувати і відтворювати вивчене; зростання продуктивності та міцності запам'ятовування навчального матеріалу; розвиток творчої уяви, а також цілеспрямованого сприймання мовлення) на різних стадіях їхнього психічного розвитку, і як саме останні співвідносяться зі стадіями засвоєння англomовного граматичного матеріалу молодшими школярами, щоб запобігти виникненню можливих граматичних помилок.



Отже, підтримуючи думку О.І. Удальцової, ми розглядаємо гру як основний спосіб для широкого використання словникового запасу під час занять та формування навичок мовлення у дітей початкового шкільного віку, а роль і місце дидактичної гри змінюється під час педагогічного процесу навчання. Відомо, що поняття «гра» більш охоче сприймається ніж поняття «заняття». У учнів тоді розвивається особисте мислення, бачення на цей процес навчання, вони охоче і зацікавлено готуються до нього.

Гра – це планомірна, розумна, підкорена певним правилам система поведінки. У грі розвиваються творчі, розумові здібності дитини, в ній передбачається прийняти рішення: як вчинити, як виграти. За допомогою гри добре відпрацьовується вимова, активізується лексичний та граматичний матеріал, розвиваються навички аудіювання та усного мовлення.

Використання гри як провідної форми діяльності дітей на заняттях англійської мови вимагає від учителя передбачити:

- чи хочуть діти гратися в запропоновану їм гру, та що має бути зроблено для того, щоб їм захотілося це робити;
- якими прийомами в сюжет гри будуть вводитися нові лексико-граматичні структури та здійснюватися їх вивчення, тренування та застосування;
- які навички й уміння мають відпрацьовуватися;
- які вправи та в якій послідовності доцільно включити у ігрову діяльність для формування умінь і навичок;
- чи будуть діти поставлені перед необхідністю робити розумові зусилля, що сприятиме запобіганню зведення заняття до репродуктивної імітації;
- як буде дотримано вимогу забезпечення систематичості та регулярності ігор та ігрових вправ.

Загально прийнято класифікувати дидактичні ігри на:

- за кількісним складом учасників;

- за характером та формою поведінки учасників;
- за метою та завданням навчання.

*За кількісним складом учасників ігри можуть виконуватися фронтально колективом групи дітей, підгрупами чи парами. На уроках введення програмного матеріалу та тренування переважають фронтальні ігри, на етапах практичного застосування сформованих вмінь і навичок – виконання завдань у складі підгрупи чи парами.*

*За характером та формою поведінки учасників ігри можна класифікувати на:*

- Ігри-маніпуляції з предметами (з м'ячем, іграшками, лото, доміно, малюнками, картками тощо).
- Ігри, пов'язані з рухами, фізичними діями («Хоровод», «Потяг», «Хто швидше?», «Море хвилюється» ін.).
- Ігри – змагання (в парах, групах, командах).
- Рольові ігри на основі уявних та реальних ситуацій (« У лікаря», «День народження», «У магазині» та ін.).

*Відповідно до мети за завдань навчання дидактичні ігри поділяються на :*

- мовні (фонетичні, лексичні, граматичні);
- мовленнєві (розвиток аудіювання, говоріння);
- комунікативні (формування навичок спілкування).

*Ігрова діяльність в процесі навчання виконує такі функції:*

- *навчальна функція*, яка полягає в розвитку пам'яті, уваги, сприйняття інформації, розвитку загально навчальних умінь і навичок, а також вона сприяє розвитку навичок володіння англійською мовою;
- *виховна функція*, що передбачає виховання такої якості, як уважне, гуманне ставлення до партнера по грі; також розвивається почуття взаємодопомоги; вводяться фрази – кліше мовного етикету для імпровізації мовного звернення один до одного на англійській мові, що допомагає вихованню такої якості як ввічливість;

- *розважальна функція*, що реалізується через створення сприятливої атмосфери на занятті, перетворення заняття в цікаву і незвичайну подію;
- *комунікативна функція*, що імплементується через створення атмосфери іншомовного спілкування, об'єднання колективу, встановлення нових емоційно- комунікативних відносин, заснованих на взаємодії іноземною мовою;
- *релаксаційна функція*, що має за мету зняття емоційної напруги, викликаного навантаженням на нервову систему при інтенсивному навчанні англійської мови;
- *психологічна функція*, що полягає у формуванні навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективної діяльності, а також перебудови психіки для засвоєння великих обсягів інформації;
- *практична функція*, що реалізується у формуванні навичок та вмінь аудіювання та говоріння;
- *розвивальна функція*, спрямована на гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей особистості.

Формування іншомовної граматичної компетентності у учнів початкової школи потребує використання теоретичних і практичних методів щодо набуття та застосування на практиці знань, умінь, навичок і формування на їх основі іншомовної граматичної компетентності знань.

Цілісний цикл формування іншомовної граматичної компетентності у учнів початкової школи забезпечується використанням способів стимулювання, розвитку, контролю знань з боку учителя та самоконтролю учнів. Отже, за характером пізнавальної діяльності виділяємо чотири групи методів організації вправ по формуванню іншомовної граматичної компетентності, що співвідносяться з чотирма етапами засвоєння навчальної інформації.

I. Етап антиципації і первинного закріплення (методи антиципації).

II. Етап рецептивно-репродуктивний (рецептивно-репродуктивні методи).

III. Етап репродуктивно-продуктивний (рецептивно-продуктивні методи)

#### IV. Етап креативно-контрольний (креативно-контрольні методи)

Пропонуємо добірку ігор, які доцільно використовувати на представлених вище етапах з метою формування граматичної компетенції у учнів початкових класах на уроках англійської мови.

##### 1. Моя цукерка

Метою гри є закріплення таких граматичних тем як Personal Pronouns та Possesive Case і формування навичок використання; розвиток в учнів уміння працювати в команді; розвиток швидкості. Учні ділять на три команди. Дітям пропонують за допомогою своєї кмітливості дібратися до великої цукерки.

##### 2. Магазин меблів

За допомогою цієї гри діти вчаться бути уважними, розуміти висловлення інших, орієнтуватися в ситуації почувши однакові знайомі іншомовні слова. Вчитель оголошує тему заняття «Магазин меблів» і пропонує дітям придбати у магазині меблі. Для цього кожному учневі роздаються заготовлені паперові чеки в який дитина повинна вписати назву вибраної меблі, при цьому наголошується, що кожен обирає свою річ незалежно від сусіда і має бути вишукана. Далі вчитель виступає в ролі продавця, ділить клас на три команди і ставить на столі чекові підставки. Кожен учень з команди підходить до столу і купує річ, залишаючи пробитий чек, при умові, що у магазині може бути по одному екземпляру меблів. Виграє та команда яка найбільше купить товару.

##### 4. Допоможи відгадати тваринку

Гра формує уміння на слух сприймати та розуміти іншомовне мовлення, розвивати фонематичний слух. Вчитель готує дітям карточки із зображенням тваринки, та їх невеликим описом. Далі беручи по черзі підготовлені картки розповідає діткам про тваринку не показуючи її. Діти уважно слухають вчителя, і їх завдання відгадати про яку тваринку йде мова. Якщо відповідь учнів правильна, то вчитель вішає зображення тваринки на дошку, або віддає учню малюнок, як накопичувальну картку при його оцінюванні. Цю гру доречно використовувати під час вивчення граматичної теми «Defenit and

Indefinit Article» (Означений і неозначений артикель).

### **5. Запам'ятай картинку**

Ця гра має на меті формувати вміння чітко та виразно вимовляти кожен звук, слово; розвиває набуття граматичних навичок, правильного вживання артиклів; розвивати спостережливість, увагу, творчі здібності. Вчитель демонструє учням 10 картинок, на кожній з них зображено один знайомий предмет, і просить когось одного назвати предмети, які запам'ятали. Решта учнів називають предмети, використовую граматичні структури: *there is; there are; this is; these are; that is; those are; it is.*

### **6. Цікавинка із торбинки**

Мета цієї гри розвивати в учнів уміння розпізнавати предмети на дотик; розвивати творчу уяву; збагатити словниковий запас з певної теми. В торбинку чи ящик вчитель збирає не великі за різною текстурою, формою предмети (їх має бути стільки, скільки дітей в класі). Діти стоять в колі, вчитель пропонує по черзі на дотик впізнати предмет та назвати його, якщо учень не може назвати предмет то він його дістає і називає. За допомогою цієї діяльності педагог тренує питальні форми: *Is this a cat? No, it is not a cat / Yes, it is.*

### **7. «Намалюй і опиши»**

Ця гра формує в учнів уміння описувати зображення чітко висловлювати свою думку, самостійно складати невеличкі тексти за запропонованим завданням, дає змогу розвивати уміння описувати малюнки, явища, ситуації. Діти малюють малюнок заздалегідь обдумуючи опис того, що вони намалювали. Після того як малюнок намальований, учні складають слова, вирази, речення про зображення. Кожен представляє свою роботу біля дошки і отримує оцінку.

Формування здатності складати граматично правильні речення має бути неподільно пов'язане з усвідомленням їх соціально-комунікативного навантаження. Успішна комунікація можлива лише за умови, коли увага співрозмовників не затримується на граматичних властивостях мови,

передумовою чого є граматично правильна побудова речень, спрямованих на висловлювання конкретних думок, почуттів та емоцій. Адже головна мета комунікативного підходу до вивчення англійської мови не в демонстрації нашої граматичної вправності, а у використанні мовних форм для реальних комунікативних цілей. Щоб учні активно використовували лексичний та граматичний матеріал, учителям потрібно використовувати на уроках якнайбільше ігор, заохочувати учнів до участі в них, що допомагає їм свідомо засвоїти граматичний матеріал, оскільки дають змогу вчителю створити ситуації, наближені до життя, в яких учні змушені використовувати мову як єдиний засіб спілкування.

Ефективність використання певної форми навчальної діяльності залежить від учителя, його організаторських умінь, здатності забезпечити активність і результативність вивчення іноземної мови на основі співпраці з дітьми. Для підвищення ефективності вивчення іноземної мови слід поєднувати різні форми навчальної діяльності. Основними критеріями вибору є зміст навчального матеріалу, етап вивчення іноземної мови, рівень володіння нею дітьми, специфіка вивчення іноземної мови в початковій школі, організаторські й комунікативні здібності педагога.

Традиційні форми організації навчання (розповідь, пояснення, бесіда, проблемний виклад тощо) комбінуються із практикою використання ігрової діяльності. Складний для розуміння матеріал викладається традиційними методами, а менш складний, який учні можуть опанувати самостійно, але для цього їм потрібний додатковий стимул, вивчається у формі гри. Як правило, закріплення, узагальнення та перевірка засвоєння матеріалу часто проводиться за ігровими технологіями. Запропоновані нами ігри є лише прикладом того, як можна урізноманітнити подання граматичного матеріалу на уроках англійської мови та його подальше опрацювання. Потрібно пам'ятати, що гра для дитини – це невіддільна частина її життя, шлях, за допомогою якого вона пізнає світ і

готується до дорослого життя, і не скористатися цим означає втратити дійовий засіб досягти успіху.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
2. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи / керівн. автор. колективу С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Мірошник І.В. Методика формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наук. кер. канд. пед. наук, доц. М. Л. Писанко / Мірошник Ірина Василівна. – К., 2013. – 439 с., с. 15-16.
5. Карпиченкова Е.П. Роль музыки и песен в изучении английского языка // Иностранные языки в школе .- 1990.- №5.- с.45
6. Никитин А. Откуда берутся дети.- М.: Молодая гвардия, 1981.-с.15
7. Савченко О.Ю. Игры на уроках английского языка// Иностранные языки в школе .- 1992.- №2.- с.39-41
8. Толстова В.Ф. Игры на английском языке для дошкольников // Иностранные языки в школе .- 1992.- № 5-6. – С. 47-52

## **ІІІ. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС РАНЬОГО НАВАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

викладач кафедри англійської мови з методками викладання  
в дошкільній та початковій освіті  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСУ “VOKI” НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті розглядаються деякі аспекти підготовки вчителів іноземної мови у початковій школі до використання інформаційно-комунікаційних технологій з огляду на вимоги Нової української школи. Зокрема, автор описує дидактичні можливості освітнього онлайн-ресурсу “Voki” для навчання англійської мови молодших школярів та наводить фрагмент методичної майстерні, спрямований на формування готовності вчителів англійської мови створювати відео-матеріали за допомогою ресурсу “Voki”.*

**Ключові слова:** *Нова українська школа, інформаційно-цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, учитель іноземної мови початкової школи, онлайн-ресурс “Voki”.*

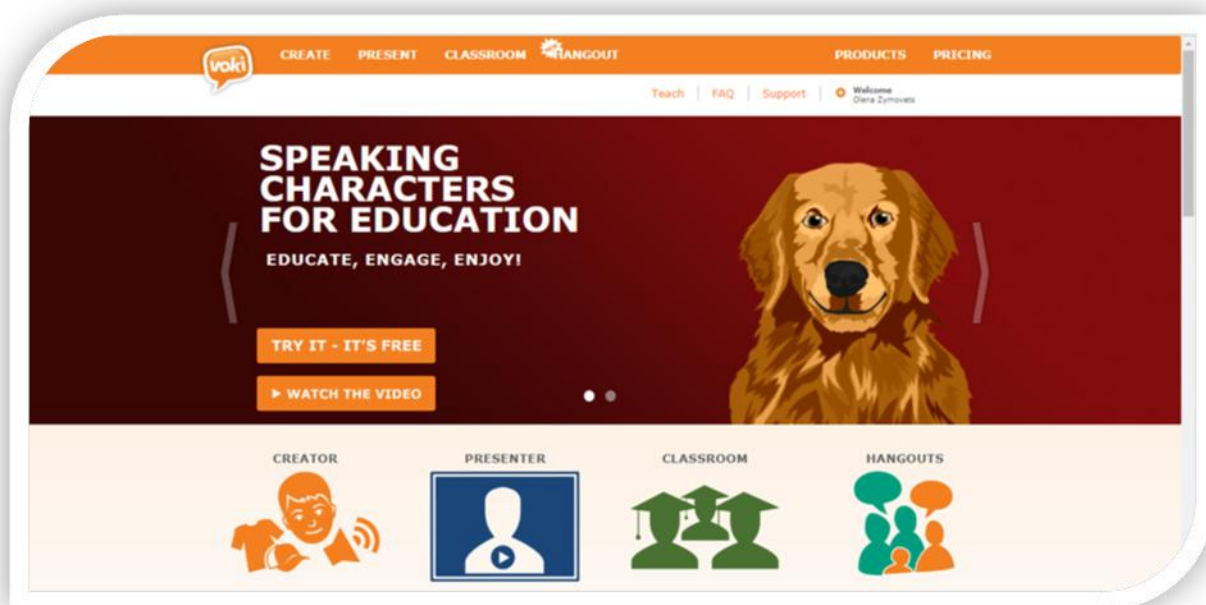
Спілкування іноземними мовами та інформаційно-цифрова компетентність є двома з десяти ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні у Новій українській школі. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене і критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Вона також включає в себе інформаційну та медіа-грамотність, алгоритмічне мислення, розуміння етики роботи з інформацією, володіння навичками безпеки в інтернеті тощо [1, с. 11]. Таким чином, одним із потужних інструментів забезпечення успіху Нової української школи є застосування



інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Інтеграція ІКТ у процес навчання іноземної мови сприятиме як формуванню інформаційно-цифрової компетентності, так і навчанню іншомовного спілкування учнів.

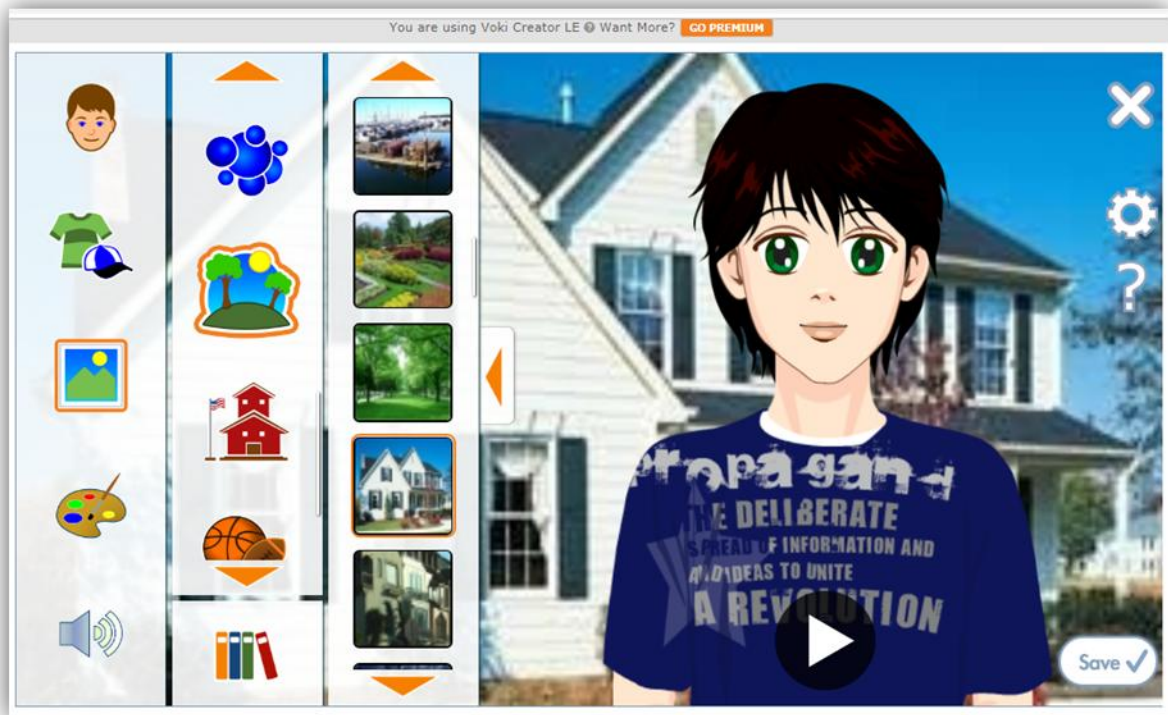
Одним із освітніх онлайн-ресурсів, який доцільно використовувати на уроках іноземної мови у початковій школі, є онлайн-сервіс для створення аватарів “Voki” [2]. **Метою статті** є проаналізувати шляхи використання онлайн-ресурсу “Voki” для формування іншомовної компетентності учнів початкової школи та запропонувати фрагмент методичної майстерні, спрямований на формування готовності вчителів англійської мови створювати відео-матеріали за допомогою ресурсу “Voki”.

“Voki” – це навчальний онлайн-ресурс, який дозволяє створювати анімовані аватари, що розмовляють (див. рис. 1).



*Рис.1. Головна сторінка сайту “Voki”*

При створенні власного аватару можна вибрати стать персонажа, одяг, елементи зовнішності, приналежність персонажа до певної професії, історичної епохи, тваринного світу тощо. Також можливо підібрати задній фон та кольори (див. рис. 2).



*Рис.2.Вікно створення персонажу сайту “Voki”*

Створених героїв можна озвучити чотирма способами (див. рис. 3 та рис. 4):

- записати голосове повідомлення за допомогою мікрофону;
- подзвонити по телефону та записати голосове повідомлення;
- надрукувати текст та вибрати голос зі списку;
- закачати аудіо-файл.

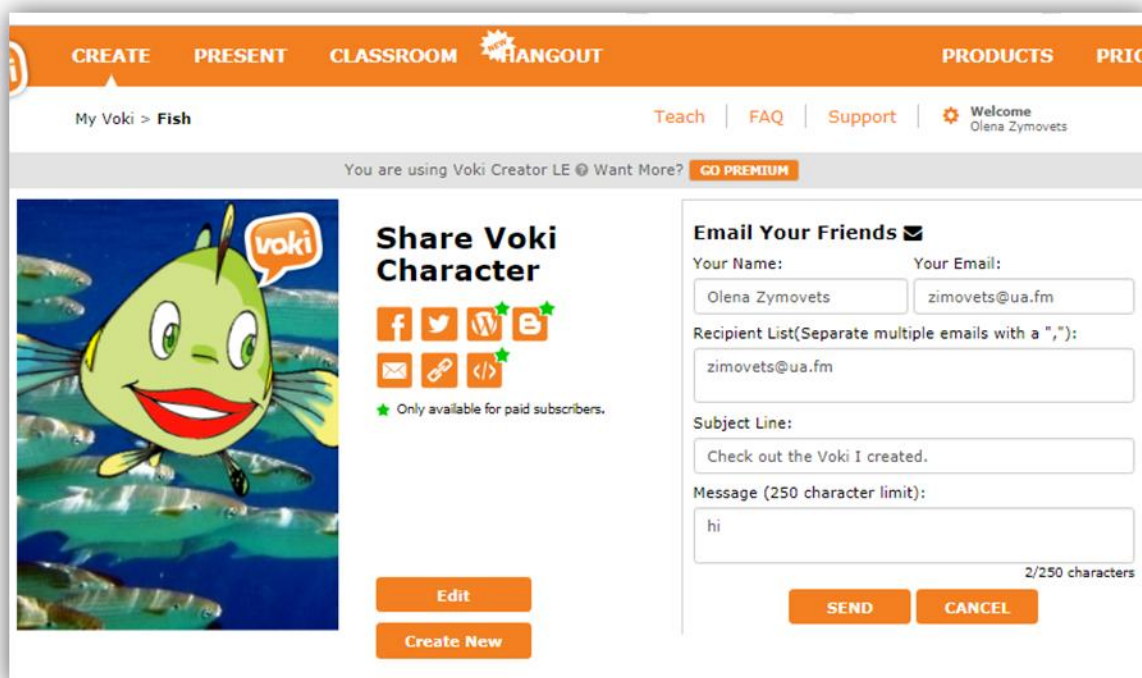


*Рис.3. Озвучування персонажу шляхом введення тексту (зліва) та запису голосового повідомлення з мікрофону (зправа)*



*Рис.4.Озвучування персонажу шляхом дзвінку по телефону (зліва) та завантаженням аудіо-файлу(зправа)*

Готове цифрове оповідання можна зберегти у своєму профілі, поділитись посиланням у соцмережах або відправити по електронній пошті (див. рис. 5).



*Рис.5.Шляхи поширення створеного Voki*

Анімовані аватари можна ефективно використовувати при вивченні іноземної мови. При підготовці проектів молодші школярі можуть підготувати забавні ролики з різних тем. Учитель може створити кілька постійних персонажів, що відповідають на питання дітей, або, навпаки, задають питання. Також можна підготувати рольові ігри. Кожен персонаж має свій характер. Діти дають оцінку тому чи іншому герою та кажуть, як би вони вчинили [3].

Використання Voki на уроках має такі переваги:

- піднімає мотивацію до навчання творчого самовираження;
- розвиває ІТ – навички;
- допомагає висловитися сором'язливим учням;
- допомагає уникнути плагіату;
- розвиває навички письма, усного мовлення, аудіювання [4].

Запропонуємо деякі ідеї для використання Voki при навчанні англійської мови у початковій школі:

- розповідь про свій робочий день або від імені історичної особи;
- розповідь про себе від імені тварини;
- розповідь про свій будинок;
- переказ казки від імені одного з героїв;
- віртуальний конкурс читців поезії;
- передвиборча кампанія;
- екскурсія по місту тощо.

Крім того, вчитель сам може готувати дітям відео-уроки з поясненням граматичного матеріалу, вимови звуків, введення лексики, готувати матеріали для навчання аудіювання та говоріння, задавати питання від імені літературних героїв, тварин та інших персонажів. Таким чином, Voki надає можливість вчителю створювати нестандартні та цікаві відео-матеріали для учнів, а також заохочувати учнів до створення власних відео. Але для виконання цих завдань та ефективного використання їх на уроці іноземної мови вчителю необхідно набути вмінь розробки матеріалів за допомогою цього онлайн-ресурсу. Одним із шляхів формування вищезазначених вмінь є участь вчителів у методичних семінарах, майстернях, школах професійного розвитку тощо.

Наведемо фрагмент методичної майстерні для вчителів англійської мови у початкових класах “To Digital Natives from Digital Immigrants, with Love” в рамках Всеукраїнського науково-практичного семінару “Theory and Practice of Teaching English to Young Learners in the New Ukrainian School” (м. Житомир, 7

лютого 2019 р.), організованого на базі кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті ЖДУ ім. Івана Франка.

1. Подивіться на скріншоти трьох цифрових оповідань, створених за допомогою онлайн-ресурсу “Voki” (див. рис. 6). Спробуйте передбачити, що розповідають ці персонажі та хто їх озвучує, обговоріть ваші ідеї у групах.

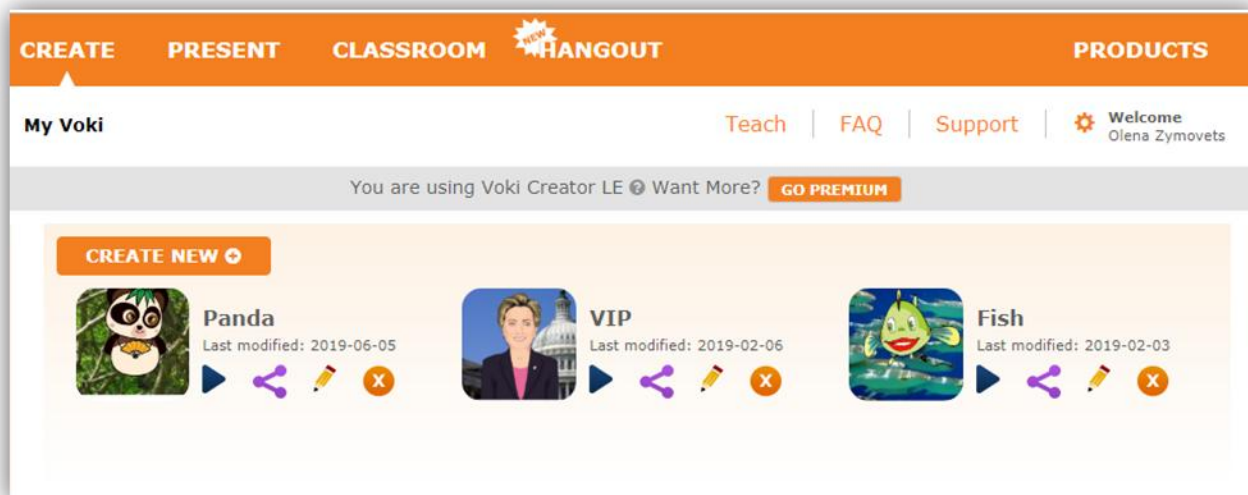


Рис. 6. Фрагменти цифрових оповідань, створених на сайті “Voki”

2. Продивіться ці відео за посиланнями та перевірте ваші припущення:

- Panda:

<https://www.voki.com/site/vokishare?chsm=efadcf9264970034f3071cf99f79d2b6&mId=3393065>

Відео озвучено шляхом введення тексту з клавіатури та вибору голосу зі списку запропонованих.

- VIP:

<https://www.voki.com/site/vokishare?chsm=7651c91ee8363a3e24dea8c712d7588e&mId=3393066>

Відео озвучено за допомогою мікрофона безпосередньо на сайті.

- Fish:

<https://www.voki.com/site/vokishare?chsm=79715d7627fe2d88da4300a39fdafla6&mId=3393067>

Відео озвучено шляхом додавання аудіо-файлу “I’m a Fish” [5].



3. Обговоріть у групах, яким чином можна використовувати подібні анімаційні аватари на уроках іноземної мови у початковій школі, у чому їх переваги та недоліки.

4. Подивіться т'юторіал по створенню вокі "Welcome to Voki" (див. рис. 7) на сайті <https://www.voki.com/>; скажіть, які можливості має ця програма та яких комп'ютерних навичок та вмінь вона вимагає.

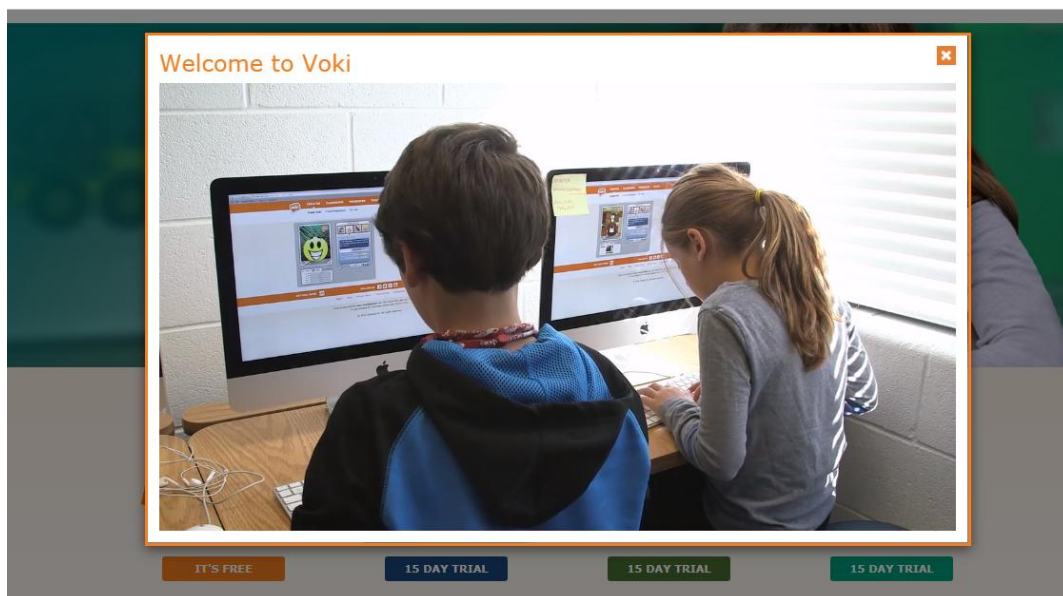


Рис.7. Фрагмент навчального відео по створенню Voki

5. Зареєструйтесь на сайті <https://www.voki.com/>, використовуючи інструкції на сайті та презентацію викладача (див. рис. 8).

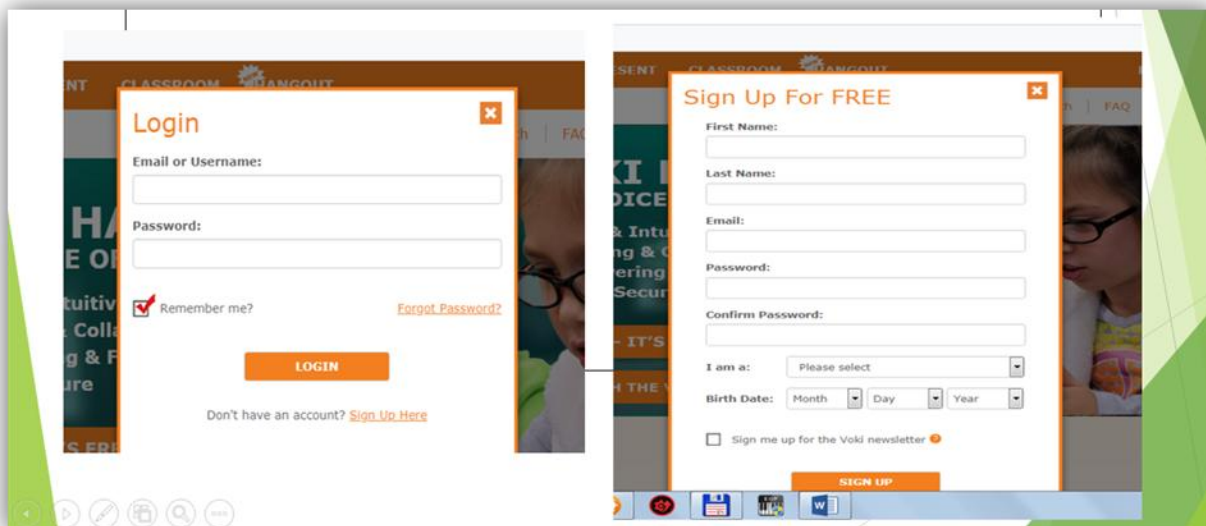
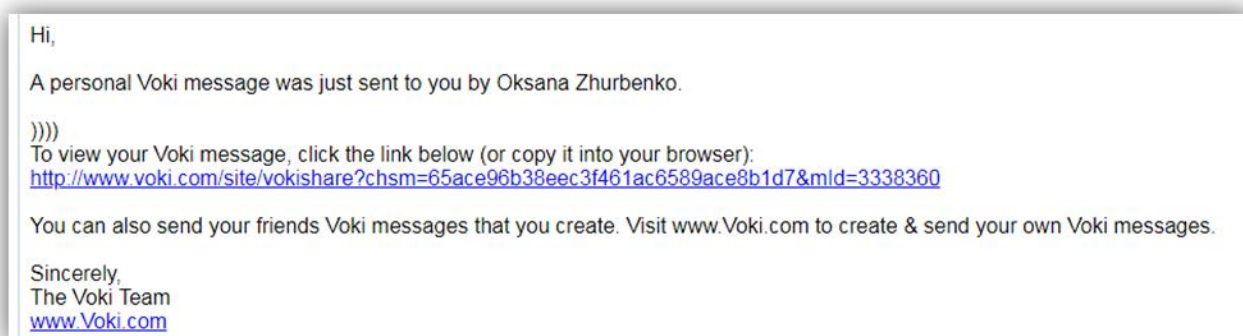


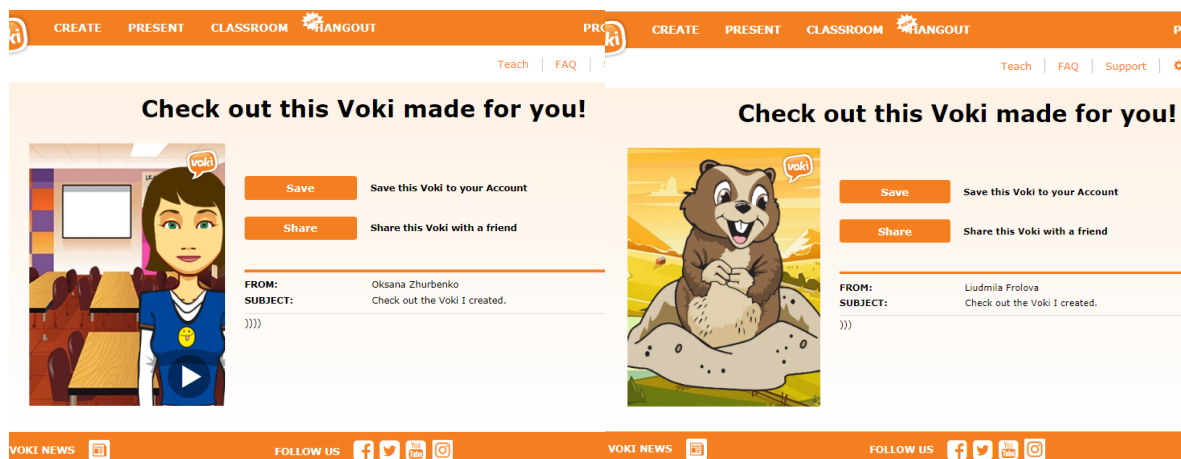
Рис.8. Фрагмент презентації по створенню Voki

6. Створіть власне Voki; надішліть посилання на відео викладачу та іншим слухачам семінару. На рис. 9 представлено текст одного з надісланих листів.



*Рис.9. Фрагмент листа з посиланням на створене Voki*

7. Передивіться Voki, створені слухачами за надісланими посиланнями; визначте навчальну мету цих відео; обговоріть в парах, при вивченні яких тем у початковій школі їх можна використати. На рис. 10 представлено два Voki, надіслані учасниками семінару.



*Рис.10. Фрагменти Voki за посиланнями слухачів*

Таким чином, під час цієї методичної майстерні вчителі мали змогу дізнатись про дидактичні можливості онлайн-ресурсу “Voki” та зробити практичні завдання, пов’язані зі створенням, збереженням та поширенням розроблених ними цифрових оповідань. Але слід зазначити, що можливості цього ресурсу не обмежуються створенням анімованих аватарів. Сайт також дозволяє створювати мультимедійні презентації, об’єднувати профілі учнів у режимі “Voki Classroom”, давати завдання учням та обговорювати їх виконання

у режимі “Hang out”. Вивченню та розгляду вищезазначених функцій будуть присвячені наші подальші публікації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Voki [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.voki.com/>
3. Что такое VOKI и как его использовать в образовательных целях? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://didaktor.ru/что-такое-voki-i-kak-ego-ispolzovat-v-obrazovatelnykh-celyax/>
4. Шаманська Руслана. Підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови за допомогою ресурсів Web2.0. Створення аватарів, що розмовляють [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vaglivo.org/pidvishennya-motivaciyi-uchniv-do-vivchennya-anglijskoyi-movi.html>
5. Environmental Conservation Jazz Chants [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://americanenglish.state.gov/activity-environmental-conservation-jazz-chants>

*Bernatska O. V.,*  
the Candidate of Pedagogical Sciences



## **SITUATIONAL ROLE-PLAY AND MODELLING STRATEGY IN TEACHING ENGLISH TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

*Стаття присвячена актуальним питанням іношомовної підготовки учнів початкової школи, визначенню особливостей і ролі ситуативної рольової гри та моделювання ситуацій у навчанні іноземної мови. У статті акцентується увага теоретичному аналізі поняття моделювання та практичному застосуванні моделювання та ситуативної рольової гри при формуванні іношомовної компетентності молодших школярів відповідно до вимог НУШ.*

**Ключові слова:** *моделювання, рольова гра, компетенція, іношомовна комунікативна компетенція, ситуація мовленнєвої діяльності.*

The main purpose of teaching foreign languages – practical language acquisition, the formation and development of competences, coincides with the concept of the New Ukrainian school and the new Standard in particular, that is training, built on the development of key competencies. National Educational program dictates the need to find appropriate forms and methods of teaching a foreign language to primary school students as well.

The field of educational technologies at English lessons continues to evolve rapidly. Expert teachers generally are comfortable with wide range of teaching strategies, varying them skilfully according to the learning task and learners' needs. Some of these are general strategies, such as skilled questioning, clear communication, organizing lessons, and effective feedback. In such circumstances the situational role-play and modelling strategy in teaching English will play a significant role. Modelling provides the necessary motivational component in the process of learning English.

Theoretical analysis of scientific and pedagogical literature has shown that the importance of modelling and situational role-play in teaching languages is recognized by many psychologists, educators and methodologists. The concept of the term "modelling" is rather broad and not the same in scientific researches. Various views on the problem of modelling are reflected in the works of scientists: Borozenets V., Hapon N., Harmer J., Shtoff V., Elmagraby S., Eggen P., Kauchak D., Haston W., Paik J., Vanaveski J. The topic of modelling and application of situational role-playing games acquires a new meaning and aims at solving new tasks of foreign language training for younger students, namely: it implements a competence-oriented approach; involves all children in educational work in the inclusive education system.

The purpose of the paper is to find out the meaning of the concepts of modelling, the theoretical basis of situational role-play in teaching languages; to investigate and analyze the role of modelling in the formation of foreign language competence of primary school students, to identify the ways to implement a situational role-play in teaching English to primary school students. We need to prove that modelling is the effective way to improve foreign language competence.

According to Eggen P. and Kauchak D. (2001) "Modelling is an instructional strategy in which the teacher demonstrates a new concept or approach to learning and students learn by observing". Haston W. (2007) declared: "Whenever a teacher demonstrates a concept for a student, that teacher is modelling". Bandura A. claims that modelling engages students and encourages learning.

Considering the modelling as method of teaching Golub N. noted: "Depending on the form of training and teaching modelling performs various tasks and functions. During the lecture session, simulation allows you to present the model as a result of cognition; accordingly, the following tasks are implemented:

- 1) presentation of the object of study in an orderly manner;
- 2) receiving detailed information about an object or phenomenon;
- 3) explanation and illustration of elements of a complex phenomenon;
- 4) ensuring the process of cognition "[1, c.67].

Sas O., Ferenchuk N. believe that there are the following types of simulation: motor and time-spatial. "Spatial modelling of fairy tales – a more complex form, with which the time events of fairy tales can be clearly represented as a model" [2].

Modelling can be used in all stages to help learn a new skill, undertake a task more effectively in terms of the success criteria, develop thinking skills, and thought processes etc. In any case, modelling situations in role-plays used as a game, provides an alternative route to learning a language while providing a pleasurable method to do so. Instead it means acquiring the skills necessary to be able to respond appropriately in another language, not under pressure in various circumstances. This strategy can offer a dynamic learning atmosphere. The best part is that while you're absorbed in the activity, you're actually learning. So rather than pay attention to standard learning, you simply focus on doing well in the activity.

The modelling of role-plays also provides a great personal way to learn the language without any fear of making mistakes with the language in public. You can refine your skills with pronunciation, spelling, grammar and syntax all at your leisure. Most kids don't learn simply by being told what to do. Teachers use a strategy called "I Do, We Do, You Do" to model a skill. The teacher will show how to do something ("I do"), such as how to make a draft of a role-play. Next, she will invite kids to act out with her ("we do"). Then, kids will try it on their own ("you do"). When used correctly, I Do, We Do, You Do can benefit all learners. That's because a teacher can provide support during each phase. However, teachers must know what kind of support to provide. They also need to know when primary school students understand a concept well enough to work on their own. Think of it like riding a bike: The teacher needs to know when to take off the training wheels.

Technology has made our life much easier. Of course, you can practice any of the four aspects of speech (reading, writing, talking, and listening) without any technology, but the world of virtual learning: computers, smart phones, TVs and tablets help us accelerate our practice of learning and doing things faster and more efficiently. Strategy of modelling can help combine both experience and acquired

knowledge to use them in practice. Also it arouses interest in learning a foreign language faster than ever.

When you participate in situational role-play and you want it to be realistic, you need to teach children to respond and react to what the other person says to them in a natural way. Practice using the expressions for greeting, starting a conversation, asking for information or giving directions. Binding to synchronized learning is the ability for students to use a common set of learning resources that a teacher learns. Synchronous navigation supports a mix of leadership and freedom, focus and creativity.

Characteristics of child language learning have been studied by J. Harmer. He has identified certain characteristics of the ways children learn up to the age of nine or ten. When children learn a language, they respond to meaning even if they do not understand individual words. They often learn indirectly rather than directly, they learn from everything around them rather than only focus on the precise topic they are being taught. Their understanding comes not just from explanation, but also from what they see and hear and, crucially, have a chance to touch and interact with. They generally display an enthusiasm for learning and a curiosity about the world around them. They have a need for individual attention and approval from the teacher [3].

Learning a new language can be really enjoyable when your approach to learning is geared towards having fun as, for example, we explore how to learn a language by playing games. Modelling situations in role-plays stimulates students' interest and actually motivates them to learn more of the language! When children love playing the game in their free time, that element of enjoyable competitiveness works as a catalyst to get them practicing the language more frequently. A classroom modelling of a good language game should push junior children to enhance speaking, listening, writing, reading and understanding the target language.

Take into account pupils' prior knowledge and experiences. Model your thinking to explain links between an idea they have seen before and the one you are about to introduce. Teachers have to be able to use a particular piece of equipment

appropriately, such as toys, cards, items, pictures and technological resources.

Modelling process with pupils involves

- establishing clear aims;
- providing an example;
- exploring thinking – yours and pupils;
- demonstrating the process;
- working together through the example or having a carousel activity;
- providing prompts (or scaffolds) as appropriate;
- providing an opportunity for pupils to work themselves (alone or in pairs);
- drawing out the key learning [4].

In order to be an effective modeller you also should take a number of steps. Model your task when teaching children beforehand. Case studies illustrate better a model in actual classroom practice. If you combine it with role-play games, the result will be evident. Specify learning objectives based on prior knowledge. Select problems and examples. Include guided and selected practice. And tell you learners that a model is only a draft which students can amend and add to. If you are about to model something new for the first time, you might write out a script and rehearse what you are going to say. See also the section on demonstrations in maintaining a view of the class while writing notes or instructions for them by using interactive resources. Keep the pace of the lesson by using modelling for short periods only, especially if pupils are not used to this way of working. Until pupils' listening skills have developed, model just a small part of an activity. Transform everyday activities into language learning opportunities. Repeat the modelling of an active process whenever necessary: imitation of particular behaviour encourages learning. All the skills are only acquired through repeated practice.

**Conclusion:** The systematic use of the situational role-play game and the modelling method in the teaching of a foreign language to primary school students ensures the successful formation of foreign language competence. Modelling and application of situational role-play games in typical communication situations have

significant advantages in practical training: intensify the process of learning a foreign language, create the motivation and a positive attitude towards language learning in the atmosphere of the English-speaking environment around the student and bring satisfaction into the process of learning.

### References

1. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі// Вісник Львів. Ун-ту., Серія філол., 2010. – Вип. 50. – с 66-72.
2. Сас О.О., Ференчук Н.В. Метод моделювання в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку//Народна освіта. Електронне наукове фахове видання, №1021, від 07.10.15.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching // 2009., 448 p.
4. Strategies Teachers use to help kids with learning: [www.teachhub.com](http://www.teachhub.com)

**С. Ф. Лук'янчук**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов

та методики навчання

(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ)

### **ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗПОВІДАННЯ ІСТОРІЙ ЯК ЗАСОБУ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті розглядається проблема мотивуючого впливу технології розповідання історій на вивчення іноземної мови учнями початкової школи. Це передбачає урахування віку та мовного рівня учнів при підборі історій, ретельну підготовку і застосування різноманітних інтерактивних видів діяльності на уроках, що сприяє розвитку інішомовної комунікативної компетенції школярів.*

**Ключові слова:** *технологія розповідання історій, мотивація, початкова школа, іноземна мова*

За концепцією Нової української школи, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, серед найважливіших умінь яких є вміння спілкуватися в багатокультурному середовищі [1]. Знання іноземних мов (ІМ) є важливою передумовою для особистих культурних, професійних та економічних контактів. Тож навчання ІМ, а саме англійської, постає потужним засобом формування особистості, яка володіє навичками ХХІ століття в повній мірі, оскільки основною метою навчання ІМ є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використання ІМ як інструменту у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Це вимагає модернізації змісту й методики навчання англійської мови в школі.

Початковий етап навчання ІМ у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Цей етап передбачає становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Тому кожному вчителеві необхідно домогтися високого рівня мотивації в учні, створити умови для комунікації, відповідний психологічний клімат, забезпечити стійкий інтерес до оволодіння англійською мовою у дітей молодшого шкільного віку.

Одним із шляхів підвищення рівня мотивації до вивчення ІМ є впровадження різноманітних технологій у процес учіння. Застосування технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності, високій результативності, забезпеченню сприятливого психологічного комфорту, розвитку креативного та критичного мислення, забезпеченню вільного вибору, індивідуалізації навчальної діяльності, створенню ситуації успіху.

Проблеми організації освітнього процесу є предметом вивчення багатьох вітчизняних освітян, а саме Н. М. Бібік, В. І. Бондар, С. М. Мартиненко, О. Я. Савченко та ін. Проблема методики навчання ІМ присвячені дослідження таких учених, як О. Б. Бігіч, Л. В. Калініна, Л. І. Морська, С. Ю. Ніколаєва, І. В. Самойлюкевич. Дослідники О. О. Коломінова, О. В. Котенко, В. Г. Редько, С. В. Роман та інші вивчають питання методики навчання ІМ в початковій школі.

Пошук, опрацювання та опанування ефективними технологіями навчання є важливим аспектом в роботі вчителя ІМ. Серед таких технологій чільне місце посідає технологія розповідання історій (storytelling). Застосування цієї технології на уроках англійської мови в початковій школі має значний потенціал для підвищення рівня мотивації до вивчення ІМ у молодших школярів, завдяки чому забезпечує комунікативний, мовленнєвий, мовний і соціокультурний розвиток молодшого школяра. Цей аспект застосування технології розповідання історій, на нашу думку, вивчено недостатньо.

Тому **метою** статті є проаналізувати теоретичні передумови застосування технології розповідання історій (storytelling) з метою підвищення рівня мотивації в учнів початкової школи до вивчення англійської мови.

Метод розповідання історій, був винайдений і успішно випробуваний Девідом Армстронгом, головою міжнародної компанії Armstrong International. Розробляючи свій метод, Девід Армстронг врахував відомий психологічний фактор: історії більш виразні, захоплюючі, цікаві і легше асоціюються з особистим досвідом, ніж правила [2].

Як відомо, діти люблять слухати та розповідати цікаві історії та казки. Цей природний дитячий інтерес можна ефективно використовувати для формування у них мотивації до того, щоб слухати і розповідати різні історії саме іноземною мовою. У вивченні ІМ, особливо на початковому етапі, важливе значення має рецептивний етап, коли діти сприймають ІМ на слух. Використання сюжетних історій, коміксів та казок із урахуванням вікових



можливостей учнів забезпечує їх достатнім рецептивним досвідом іншомовного спілкування. Метод розповідання історій (storytelling) надає можливість для «занурення» дітей в іншомовну атмосферу, для ознайомлення зі світом. Робота над історіями в початковій школі виробляє звичку до прослуховування, а потім і до читання і, таким чином, закладає основу для занять на подальших етапах вивчення ІМ [1].

Метод розповідання історій представляє собою усну презентацію історій, коміксів та казок вчителем по пам'яті [3 : 44]. Його застосування передбачає почергову реалізацію наступних взаємопов'язаних етапів: підбір історії (казки), підготовка вчителя до її презентації, власне розповідання історії вчителем на уроці, виконання різноманітних завдань, спрямованих на перевірку розуміння почутого та розвиток мовної та мовленнєвої компетенцій на основі прослуханої історії.

Щодо першого етапу, підбору історії, для учнів початкової школи вчителю слід обирати невеличкі фабульні тексти та відомі казки в англомовному варіанті. Найефективніше використовувати казки з нескладним сюжетом, які містять повторення і невелику кількість діючих персонажів. Вчитель має подбати про те, щоб розповідь відповідала віку і мовному рівню учнів. Для цього можна замінити невідому лексику на відому, попередньо ознайомити учнів з новим граматичним часом чи структурою, яку містить розповідь [3 : 45].

Підготовка вчителя до розповідання історії має дуже важливе значення. Пропонуємо наступні елементи цього етапу та рекомендації до них:

1. *Вивчення історії.* Вивчити означає зробити її своєю. Досвідчені оповідачі погодяться, що недоцільно запам'ятовувати історію дослівно. Прочитайте історію кілька разів, прочитайте вголос. Проаналізуйте її структуру: початок (вступ та представлення діючих персонажів), основну частину, кульмінацію та розв'язку. Візіалізуйте для себе послідовність подій. Подумайте, як краще описати персонажів та передати їхні почуття. Занотуйте незвичні вирази, римівки та діалоги. Підготуйте інші візуалізовані підказки, які

допоможуть вам краще запам'ятати текст. Проте, ніколи не використовуйте шпаргалку під час розповіді!

2. *Контроль тривалості розповіді.* Довгі казки можна спростити або поділити на частини і продовжити розповідь на наступних уроках. Дотримуйтеся часових меж у процесі розповіді.
3. *Контроль лексики.* Багатий вокабуляр із ретельно підібраними прикметниками і прислівниками безумовно зробить розповідь цікавішою і краще запам'ятається учням. Проте, слід мати на увазі, що текст і лексика, що використовується, має бути комфортною перш за все для оповідача, інакше розповідь буде нервовою і звучатиме неприродньо. Не обов'язково, щоб усі слова були відомі учням. Здогадування значення слів виходячи з контексту – це теж спосіб вивчення мови.
4. *Шліфування оповідацької майстерності.* Розкажіть історію вголос собі перед дзеркалом, своїм рідним і друзям. Ваш голос – важливий інструмент, який ви можете натренувати. Вчасна пауза і впалий голос може краще привернути увагу учнів, ніж розповідь на підвищених тонах. Діалоги і монологи героїв переказуйте неспішно, з природною швидкістю, а слова автора - більш швидко. Незважаючи на думку про те, що забагато практики зробить розповідь завченою і вона звучатиме неприродньо, це важливий етап підготовки для представлення історії на уроці, особливо для оповідача-початківця.
5. *Перед розповіддю на уроці постарайтеся розслабитися, підготувати свій голос*(для цього потрібно мати наготові кілька ефективних вправ) [4].

Розповідання історії на уроці повинне відбуватися в спокійній, комфортній обстановці. Попросіть дітей зайняти зручне положення за партами, а краще сидячи на килимі. Для більшої наочності, яскравішого й переконливішого передавання змісту оповідачеві рекомендується змінювати голос відповідно до дійового

персонажа, супроводжувати розповідь жестами, рухами і звуками, а також використовувати відповідний яскравий реквізит.

Прослухавши оповідання, діти повинні продемонструвати розуміння почутого. Для кращого засвоєння слів, фраз, усього тексту історії учням 6-7 річного віку пропонується сюжет розмалювати, зобразити на макеті, виготовити з пластиліну, паперу, розіграти за допомогою ляльок. При цьому нічого спеціально не заучується напам'ять. Діти відтворюють стільки, скільки самі зможуть: спочатку за допомогою дорослих, а потім самостійно. Ефективним для цього є використання *прийомів драматизації*. Існує багато видів театру для дітей (тіньовий, настільний, пальчиковий, іграшковий і т.п.), які зазвичай забезпечують можливість розіграти найрізноманітніші елементарні комунікативні ситуації відповідно до віку дитини [1].

Поступово у педагогічному арсеналі кожного вчителя накопичується певна картотека історій і казок. Головне завдання полягає в тому, щоб правильно визначитися з відповідною віковою категорією учнів, що будуть задіяні в роботі, етапом уроку та метою щодо формування певних мовних та мовленнєвих навичок засобами розповідання історій. А визначившись з цим, вчитель має організувати роботу за вибраним текстом так, щоб вона була цікавою та продуктивною, а, в окремих випадках, спонукала до творчого пошуку, сприяла формуванню комунікативної компетенції учнів. Допомагають в цьому різноманітні інтерактивні види діяльності, серед яких важливе місце посідає парна робота, робота в групах, мозковий штурм, діалог тощо.

Вміле використання вчителем природнього бажання дітей слухати різноманітні історії і казки сприяє підвищенню у них рівня мотивації до вивчення ІМ, ефективному закріпленню та вдосконаленню вмінь і навичок вживання іншомовної лексики і граматики в усіх видах умовленнєвої діяльності та забезпечує розвиток іншомовної комунікативної компетенції у молодших школярів.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо розробку

методичних рекомендацій із застосування технології розповідання історій на основі казок англійською мовою в початковій школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 навчальному році / Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03. 07. 2018 р. № 1/9-415. - Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/>
2. Сторітеллінг як ефективний варіант неформального навчання [Електронний ресурс] - Режим доступу <https://www.ar25.org/article/storitelling-yak-efektyvnyy-variant-neformalnogo-navchannya.html>
3. Лук'янчук С.Ф. Сучасні технології навчання англійської мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Ф. Лук'янчук. – К.:2015. – 72 с.
4. Storytelling – Benefits and Tips [Electronic resource] - Mode of access: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips/> - Назва з домашньої сторінки Інтернету.

***О.К. Балицька***

Вчитель англійської мови І категорії

ЗЗСО №12, м. Житомир

## РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ

## АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

За концепцією Нової української школи, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями.

Дитині недостатньо дати лише знання. Набагато важливіше навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці [1].

Олександр Шаленко, секретар українського відділення Міжнародної асоціації вчителів англійської мови як іноземної (IATEFL) зазначає, що зміна ставлення до вивчення іноземної мови закладена у державних навчальних програмах: сьогодні це вже не просто навчальний предмет, а життєве уміння. Згідно з програмою, володіння іноземною мовою – це не знання сукупності правил і граматичних конструкцій, а уміння використовувати мову в повсякденному житті.

Джерел із вільним доступом до інформації існує безліч, варто лише увімкнути комп'ютер. Проте виникає низка запитань. Що учні можуть робити з отриманою інформацією? Чи вміють вони перевіряти, синтезувати, зважувати та передавати її? Чи можуть вони відібрати найкорисніше? Як вони працюють з інформацією та вирішують проблеми?

Для того, щоб ефективно вирішити ці проблеми, необхідні життєві вміння. Простого використання низки лексичних одиниць і певних граматичних структур недостатньо, адже ці ситуації виходять за лінгвістичні межі.

Існує кілька класифікацій життєвих умінь. Одна із найпопулярніших – так звані «SevenCs». Їх потрібно розвивати за допомогою іноземних мов:

- Critical thinking – критичне мислення;
- Creativity – креативність;

- Collaboration – співпраця;
- Cross-cultural understanding – (між)культурне усвідомлення;
- Communication – комунікація;
- Computing - комп'ютерна грамотність;
- Career and learning self-reliance – кар'єрна та навчальна впевненість [2].

За визначенням ВООЗ, життєві навички - це здатність людини до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів щоденного життя.

На відміну від багатьох традиційних педагогічних методів і підходів, розвиток життєвих навичок має на меті позитивні зміни у поведінці учнів. Тому він передбачає зміни не лише у знаннях, а й у ставленнях і навичках, які стимулюватимуть ці бажані поведінкові зміни.

Навчання здійснюється на ситуаціях, близьких до реального життя, з урахуванням рівня розвитку дітей, їхніх потреб і проблем. Однак методика розвитку життєвих навичок враховує не лише актуальні потреби і проблеми, а й ті, що незабаром виникнуть у зоні їхнього найближчого розвитку.

Перевага надається інтерактивним, а не інформативним формам навчання, які передбачають активну участь кожного, творчу співпрацю учнів між собою і з учителем. Тому програми формування життєвих навичок передбачають активне використання інтерактивних методів навчання: моделювання ситуацій, рольові ігри, дискусії, мозкові штурми.

Під час навчання учні мають робити набагато більше, ніж просто слухати та фіксувати готові думки вчителя. Вони можуть продукувати інформацію самостійно, визначати й обговорювати проблеми, знаходити шляхи їх розв'язання, спостерігати і планувати. Школярі повинні мати змогу застосовувати нові знання та навички на практиці, створювати зворотні зв'язки.

Роль учителя на інтерактивних заняттях зводиться до спрямування діяльності учнів на досягнення цілей заняття [3].

Правильно підібрані завдання та вправи зроблять формування життєвих навичок набагато простішим та природнішим процесом. Вашій увазі представлені такі вправи та вказано, що саме вони розвивають уміння співпрацювати, критично мислити, адекватно реагувати в різних життєвих ситуаціях.

### Creative Writing Exercises Perfect for English Learners

- Writing helps you remember things better.
- Writing helps you practice new skills.
- Writing lets you take the time to express yourself.
- Writing allows you to try new things.

## 1. Vocabulary Story

Now, write a story using as many of the words on the list as you can. Aim to include **10-20 words** in your story, depending on how much time you have for this exercise. Have some fun with it and try to get the finished story to make sense.

**What you'll learn:** This exercise will help you understand and remember vocabulary words better for a number of reasons. Here are a few:

- Using words in a sentence ensures you understand how to use them.
- It's easier to remember words in context (with some other words around them).  
The sillier your story, the more easily you'll remember the words you used.
- Writing things down activates a different part of your brain, helping you remember vocabulary words even better.

## 2. Picture Story

Grab the closest magazine to you and choose a random picture. Describe it in as much detail as you can. Don't just write what you see. Imagine you're in the picture. Think about what you would smell, feel or even taste.

**What you'll learn:** We use descriptions in our daily life all the time! Through this exercise, you'll learn more about **adjectives, feelings and perceptions** (how we see and experience the world).

### 3. Devil's Advocate

Is there something you feel strongly about? Let's say, for example, that you believe every person should learn a second language. Take this belief, and write about it from the opposite point of view. In this case, you would write about why everyone should **not** learn another language. In English, this is called "playing devil's advocate." That's when you take a side you don't actually believe in, just to see an issue from a different point of view.

**What you'll learn:** Aside from teaching an English skill, this exercise teaches a life skill, **empathy**. Empathy is the ability to understand how someone else feels, even if you don't feel the same way. This skill is important to have, and writing can help you develop it.

Aside from that, doing this exercise is a great way to learn how to **express opinions in English**. It might also get you using words you would not normally use, since you're speaking from a different perspective. You might even learn something new about yourself!

### 4. Idiom Soup

Write a story that uses **as many clichés and idioms as you can!**

**What you'll learn:** Sometimes learning English feels like you "bit off more than you can chew" (took on a task that's too big). A great way to build confidence is to **know phrases and sayings you can use in many situations**. Using clichés and idioms will build your vocabulary and ensure that when you hear them spoken by a native, you'll know exactly what they mean.

### 5. Story of my life

Think of something that you did in the past, like playing the piano or going to school. Write about your experience with this activity. Your writing should **start in the past** and **end in the future**. For example, you can write:

"I started playing the piano when I was five, but I stopped only two years later. Right now I can't play anything, but I hope to start learning again in the future."



**What you'll learn:** We love talking about ourselves. Everyone does! That's why a large part of our daily conversations are about us. In this exercise, you learn how to speak about personal experience and describe something about yourself. It's also a good way to practice using correct verb tenses [4].

When it's time to go to college or take a job, in addition to academic knowledge and vocational skills, students also need those "soft skills," otherwise known as job readiness skills.

Soft skills are those characteristics that help you function as an individual (motivation, self-confidence, and flexibility) as well as within a group (teamwork, negotiation, and respect). When it comes to workplace success, these skills are key. After all, if you can't show up on time, speak up for yourself, or get along with your peers, chances are you're not going to have a very smooth go of it.

Explicitly teaching students these skills is the best way to give them valuable insight into their strengths and weaknesses. For each activity below, be sure to make time for students to talk (or write) about what they learned—what went right, how they felt while they were participating, and what they would do differently next time.

### ***6. Time-Management Challenge***

This activity gives students the opportunity to practice just that by presenting them with a long list of tasks to complete in a limited time frame.

Make a list of tasks on chart paper, assigning a point value for each job. For example: Do 25 jumping jacks (5 points); make up a nickname for each member of the group (5 points); get every person in the class to sign a piece of paper (15 points); form a conga line and conga from one end of the room to the other (5 points, 10 bonus points if anyone joins you); etc. Make sure you list enough tasks to take up more than 10 minutes. Divide your students into groups of five or six and give them 10 minutes to collect as many points as they can by deciding which tasks to perform. A debriefing session is essential with this game. Guide your students to think about how they made decisions, which group dynamics came into play, and how they determined the value of each task.

**What they'll practice:**

Negotiation, critical thinking, communication, time management

**7. Listen and Recap**

This one-on-one communication activity will help students practice taking the time to clear their minds, focus, and *really* listen to what their partner is saying in a way that they can clearly and accurately repeat.

Divide students into pairs. Partner one draws a topic card from a prepared deck and talks about that topic while partner two listens without speaking. The listener must really focus on simply receiving their partner's words—not letting their mind wander or think about how they are going to respond. Then, without a rebuttal, partner two recaps what partner one said. Then, they switch roles.

**What they'll practice:**

Listening, respect, interpersonal skills, communication. [5]

**8. Hot Seat**

This fun game is a lot like the game show *Password*. Split your class into two teams and have them sit together in teams facing the white board or chalk board. Then take an empty chair—one for each team—and put it at the front of the class, facing the team members. These chairs are the “hot seats.” Choose one volunteer from each team to come up and sit in the “hot seat,” facing their teammates with their back to the board.

Prepare a list of vocabulary words to use for the game. Choose one and write it clearly on the board. Each team will take turns trying to get their teammate in the hot seat to guess the word, using synonyms, antonyms, definitions, etc. Make sure team members work together so that each member has a chance to provide clues.

The student in the hot seat listens to their teammates and tries to guess the word. The first hot seat student to say the word wins a point for their team. Once the word is successfully guessed, a new student from each team sits in the hot seat, and a new round begins with a different word.

**9. All My Friends**

This game is a quick way to take note of your students' interests. Start by having your students form a circle. Stand in the middle and say, "All my friends like ... ," filling in the blank with anything you enjoy—hiking, sushi, reading—anything! Any student who also enjoys the thing you mentioned has to switch spots with another person in the circle. Much like musical chairs, whoever doesn't have a spot goes in the middle and says, "All my friends ... ," starting the process all over again.

### ***10. Hey, Me Too!***

This game shows kids how much they have in common with one another and is a variation of the game above. Before the game begins, have students make "auction paddles" with these super cute [emoji plates](#) (or have students create their own out of plain paper plates) and a large Popsicle stick. Everyone sits at their desk or table. The teacher calls out a trait, such as curly hair or freckles, and everyone with that trait raises their paddle. Give students a few seconds to look around and take note. Play continues as above.

### ***11. Common Ground***

This activity helps students discover fellow like minds in their class. Make these four labels and put each in a different corner of the room: Strongly Agree, Agree, Disagree, Strongly Disagree. Students start in the middle of the room or in their seats. The teacher reads a statement, and students move to the corner of the room that represents their opinion on statements, such as "students should get longer recess," or "cats are better than dogs." An alternative way to play this game for students who may have difficulty moving around the room is to have students remain seated and raise a piece of colored construction paper to show their response. For instance, red = strongly disagree, orange = disagree, blue = agree, and purple = strongly agree.

### ***12. Storytelling Round-Robin***

This activity helps students pool their creative resources. Students can sit in a circle or at their desks. The teacher will begin with the first line of the story, for instance, "Once upon a time there were three children walking through the forest ... ." One by

one, each student adds one sentence with new details to the story. The story cannot end until every student has participated.

### ***13. Mingle, Mingle Groups***

This activity is good for encouraging kids to mix it up. Students mill about the room saying, in a quiet voice, “Mingle, mingle, mingle.” Then, the teacher calls out a group size, for example, groups of three. Students must break into groups of that size. The goal is to form different groups of individuals every time. If a person tries to join a group with whom they have already partnered, they must find a different group. After a few rounds, the process may take a bit of rearranging.

### ***14. Human Alphabet***

You need a large open space for this game. Have students spread out and guide them through a few rounds of forming letters with their bodies. For instance, “Use your body to make a ‘T’ ... now make an ‘O!’”

Next, call out a simple short word, such as “so” or “dog.” Students will have to team up to form the word, with each student using their body to form one of the letters. Start with two-letter words, then three, then four. If students want a challenge, come up with a phrase that will take the whole class to complete.

### ***15. Creative Solutions***

This activity encourages creative problem solving. Pick four or more different objects, such as a coffee can, a potato peeler, a knit hat, and a book. Split students into even teams. Now present a situation where each team has to solve a problem using only those objects. These scenarios can be anything from students are stranded on a desert island and must find a way to get off or survive to students must save the world from Godzilla. Give the teams five minutes to figure out an original solution to the scenario, including ranking each object based on its usefulness. When the five minutes are up, have each team present their solution along with their reasoning to the class. (Tip: Don’t make the scenarios so easy that it is obvious which objects will be most useful.) [6].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/>
2. <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/foreign-language-life-skill>
3. [http://lt.multycourse.com.ua/ua/print\\_page/module/19](http://lt.multycourse.com.ua/ua/print_page/module/19)
4. <https://www.fluentu.com/blog/english/english-writing-exercises/>
5. <https://www.weareteachers.com/9-awesome-classroom-activities-that-teach-job-readiness-skills/>
6. <https://www.weareteachers.com/team-building-games-and-activities/>

**В. С. Кравець,**

студентка 2 курсу магістратури

навчально-наукового інституту педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## ВІДБІР НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ

*У статті виокремлено критерії відбору навчальних матеріалів для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи у процесі навчання англomовного говоріння. Представлено типологію навчальних матеріалів для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи у процесі навчання англomовного говоріння.*

**Ключові слова:** підприємницька компетентність, критерії відбору, типологія навчальних матеріалів, навчання говоріння, початкова школа.

Життя у сучасному світі є неможливим без постійної комунікації та обміну інформацією, а саме англійська мова як мова міжнародного спілкування здатна повноцінно це забезпечувати у полікультурному просторі. Враховуючи такий фактор, сучасна система освіти України спрямована на оволодіння англійською мовою на належному рівні всіма верствами суспільства. З цією метою, а також для ефективного використання сенситивного періоду засвоєння мов іншомовна освіта починається ще у дошкільному віці, а продовжується в початковій школі. Про це свідчить провідна практична мета навчання іноземної мови в початкових класах, а саме - оволодіння учнями мовою як засобом спілкування в усній та письмовій формі.

Сучасний урок іноземної мови має бути побудований з урахуванням сучасних підходів до навчання, насамперед, диференційованого, особистісно-орієнтованого, інтерактивного та інтегрованого підходів. На засадах диференційованого підходу форми, методи, прийоми роботи на уроці та його змістове наповнення мають відповідати віковим психологічним особливостям молодших школярів. Особистісно-орієнтований підхід передбачає індивідуальну роботу з учнями з метою сприяння формуванню особистості учня. В середовищі інтерактивного підходу відбувається безпосередня активна взаємодія учнів та вчителя, а також учнів між собою для досягнення поставлених навчальних завдань. Використання інтегрованого підходу покликане вирішити низку проблем, пов'язаних з несистематизованістю і розрізненістю знань школярів та формуванням вмінь переносити знання з однієї дисципліни в площину іншої, розглядаючи проблему з різних точок зору. вирішувати цілий комплекс цілей – освічувати, розвивати, виховувати, оскільки засобами предмета вчитель має сприяти формуванню особистості учня, долучаючи його змістом уроку та сучасними методами навчання до світових культурних та мовленнєвих зразків. Для того щоб оволодіти мовою на високому рівні, людина має вивчати її інтегровано, набуваючи ключових компетентностей. Саме інтегрований підхід є провідним у концепції Нової

української школи, яка виокремлює 10 ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентність у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, вміння вчитися впродовж життя, соціальні і громадські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність, здоровий спосіб життя [6, с. 7].

Проаналізувавши типову освітню програму з іноземної мови для 1–4 класів, зазначимо, що урок іноземної мови має значний компетентнісний потенціал для інтеграції кожної з 10 ключових компетентностей. Інтеграція такої ключової компетентності для життя, як спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою, відбувається через використання українознавчого компонента в усіх видах мовленнєвої діяльності, популяризацію України, української мови, культури, традицій. Під час розв’язання комунікативних та навчальних проблем можливо ефективно розвивати математичну грамотність. Компетентність у природничих науках і технологіях доцільно розвивати, описуючи іноземною мовою природні явища, аналізуючи та оцінюючи їх роль у життєдіяльності людини. Формування інформаційно-цифрової компетентності забезпечується вивченням іноземної мови з використанням ІКТ. Вміння вчитися впродовж життя розвивається у процесі формування в учнів критичного мислення та об’єктивного ставлення до себе та до своїх досягнень. Соціальні і громадські компетентності формуються на уроці іноземної мови в процесі співпраці з іншими на результат, за умови спілкування саме іноземною мовою. Ініціативність і підприємливість доцільно формувати в процесі навчання діалогічного та монологічного мовлення, адже саме ці види мовленнєвої діяльності забезпечать можливість ініціювати усну, писемну та онлайн взаємодію іноземною мовою для розв’язання конкретної життєвої ситуації. Загальнокультурна компетентність формуватиметься у процесі навчання читання іноземною мовою з метою здобуття інформації. У процесі

проектної роботи, створюються необхідні та достатні умови для формування екологічної грамотності й здорового способу життя [4, с. 11].

Між ключовими компетентностями і тематикою освітньої програми з іноземних мов традиційно існує певна відповідність. Наприклад, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя успішно формується у процесі вивчення теми “Природа та навколишнє середовище”, а тема “Подорож” дає можливості формувати загальнокультурну компетентність, вміння вчитися впродовж життя формується під час вивчення теми “Відпочинок і дозвілля”. Проте недостатньо вивченим залишається питання впровадження основ підприємницької компетентності у тематику ситуативного спілкування програми з іноземної мови в початковій школі у процесі навчання іноземної мови в початковій школі.

Загальне визначення підприємливості як компетентності, що має на меті досягнення консенсусу між усіма зацікавленими сторонами та встановлення зв'язку між сферами освіти та праці, запропоновано у Рамці підприємницької компетентності EntreComp, яка є одним із найсуттєвіших сучасних досліджень шляхів розвитку підприємницької компетентності [10].

Згідно з концепцією Нової української школи українська освітня спільнота активно долучилася до впровадження EntreComp з метою інтеграції у практику навчання підприємницької компетентності (далі -ПК), у тому числі й на уроці іноземної мови, що передбачає докорінні зміни у змісті та формах роботи.

**Метою статті** є виділити критерії відбору та запропонувати типологію навчальних матеріалів для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи у процесі навчання англomовного говоріння.

Для досягнення поставленої мети нам необхідно вирішити такі завдання:

1) на основі складових сфер компетентностей EntreComp встановити їх кореляцію з діалогічними та монологічними вміннями, що підлягають формуванню у початковій школі;



2) з урахуванням вимог до навчальних матеріалів для формування ПК виокремити критерії відбору та запропонувати типологію навчальних матеріалів для формування ПК в учнів початкової школи у процесі навчання англomовного говоріння.

У нашому дослідженні ми користуємося визначенням підприємницької компетентності, запропонованим Біловою Ю. А., згідно з яким ПК розуміють як інтегральну психологічну якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті [7, с. 15].

Проаналізувавши Рамку підприємницької компетентності (EntreComp), ми розглянули три сфери компетентностей: “Ідеї та можливості”, “Ресурси”, “Трансформація в дії”. Перша містить такі компетентності як: виявлення можливостей; креативність; бачення; оцінювання ідей; етичне та обґрунтоване мислення. Друга сфера передбачає наступні компетентності: самосвідомість і самоефективність; мотивація та наполегливість; мобілізація ресурсів; фінансова та економічна грамотність; мобілізація інших осіб. Взяття на себе ініціативи; планування та управління; робота з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками; співпраця з іншими особами; навчання через досвід є складовими компетентностями третьої сфери [10].

З метою виокремлення складових сфер компетентностей, які можуть успішно формуватися в процесі навчання діалогічного та монологічного мовлення в учнів початкової школи ми дослідили психологічні характеристики дітей молодшого шкільного віку, а саме: тісний зв'язок сприймання з практичною діяльністю, розвиток і збільшення смислової пам'яті у порівнянні з образною, творчий характер уяви, яскрава емоційність, реактивність, вразливість до новизни, естетичне ставлення до довкілля, допитливість, широта інтересів, сугестивність, розвинута уява та фантазія. В результаті були відібрані такі складові сфер компетентностей, як: креативність, мотивація та

наполегливість, мобілізація інших осіб з метою співробітництва, основи фінансової та економічної грамотності, взяття на себе ініціативи, планування та управління, навчання через досвід.

З метою встановлення відповідності між уміннями діалогічного та монологічного мовлення з виділеними нами вміннями ПК, ми здійснили аналіз складу мовленнєвих умінь кожної з цих форм говоріння окремо. За основу аналізу ми взяли методику формування іншомовної компетентності в діалогічному та монологічному мовленні, запропоновану авторським колективом під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої.

Компетентність у діалогічному мовленні визначається як здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Компетентність у діалогічному мовленні насамперед складають наступні вміння:

а) *мовленнєві*: розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему, вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах тематики, визначеної програмою, запитувати інформацію, ініціювати та закінчувати діалог, адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови;

б) *навчальні*: вміння передбачати та спланувати свою мовленнєву діяльність;

в) *інтелектуальні*: вміння класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману у процесі спілкування інформацію та відповідно на неї реагувати.

Компетентністю у монологічному мовленні є здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання. Як і

компетентність у діалогічному мовленні, компетентність у монологічному мовленні передусім передбачає оволодіння такими вміннями:

а) *мовленнєвими*: уміння звернутися за допомогою до аудиторії, комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і на основі логічної схеми;

б) *навчальними*: уміння залучати до викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи і поглиблюючи її, комбінуючи і варіюючи матеріал за формою та за змістом, уміння планувати та програмувати мовленнєві висловлювання, уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, умінь, навичок на нову ситуацію;

в) *інтелектуальними*: висловлювати власну думку і власне ставлення до предмета мовлення, уміння досить повно висловитись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

На основі проведеного нами аналізу складу умінь діалогічного та монологічного мовлення ми встановили їх певну кореляцію з виділеними нами вміннями ПК. Результати подано у таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1.*

**Кореляція між діалогічними, монологічними вміннями та виділеними вміннями ПК EntreComp**

Компетентності EntreComp, які успішно формуватимуться в початковій школі	Діалогічні вміння	Монологічні вміння
Креативність	розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, переходити на іншу тему	уміння залучати до викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи і поглиблюючи її,

		комбінуючи і варіюючи матеріал за формою та за змістом
Мотивація та наполегливість	вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах тематики, визначеної програмою	висловлювати власну думку і власне ставлення до предмета мовлення
Мобілізація інших осіб з метою співробітництва	запитувати інформацію	уміння звернутися за допомогою до аудиторії
Основи фінансової та економічної грамотності	вміння класифікувати, систематизувати і критично оцінювати отриману у процесі спілкування інформацію та відповідно на неї реагувати	комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і на основі логічної схеми
Взяття на себе ініціативи	ініціювати та закінчувати діалог	уміння досить повно висловитись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації
Планування та управління	вміння передбачати та спланувати свою мовленнєву діяльність	уміння планувати та програмувати мовленнєві висловлювання
Навчання через досвід	адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях,	уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної

	демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови	теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, умінь, навичок на нову ситуацію
--	--	---

Враховуючи сучасні підходи до навчання мовлення (диференційований, інтегрований, особистісно-зорієнтований, інтерактивний) та кореляцію між діалогічними, монологічними вміннями та компетентностями ПК EntreComp, ми виділили наступні *вимоги до навчальних матеріалів для формування ПК в учнів початкової школи*. По-перше, матеріал має бути адаптований до вікових особливостей учнів початкової школи за рахунок відповідного обсягу текстів, а також їх тематики. По-друге, весь матеріал повинен бути у безпосередній відповідності із темами типової навчальної програми з іноземної мови для початкової школи, адже вони забезпечують оптимальну кількість мовленнєвого матеріалу для повсякденного спілкування учнів початкової школи. Третьою вимогою є використання текстів з підприємницьким змістом, де виявляються відповідні підприємницькі вміння особи. Наступною важливою вимогою є безпосередній зв'язок матеріалу з життям для формування в учнів позитивної мотивації у процесі навчання англomовного говоріння. П'ятою вимогою є інтерактивний характер завдань та необхідність передбачати аргументацію та обґрунтування думок, адже ПК передбачає вміння співпрацювати та відстоювати свою думку.

З огляду на зазначені вище вимоги до навчального матеріалу для формування ПК в початковій школі, ми визначили основний та допоміжні критерії відбору навчальних матеріалів. В якості основного критерію ми пропонуємо *засоби пред'явлення підприємницького змісту навчальних матеріалів*. За цим критерієм ми виділяємо навчальні матеріали у текстовому форматі та навчальні матеріали у форматі структурованої інформації.

Допоміжними критеріями обрано *тематичність* та *ступінь автентичності навчальних матеріалів*. Критерій тематичності передбачає наявність тематичних та інтегрованих навчальних матеріалів (міжтематичних). За ступенем автентичності виділяємо автентичні, напіваавтентичні та неавтентичні навчальні матеріали.

Представимо нижче зразки навчальних матеріалів, які було відібрано за основним критерієм.

1.а. Зразки навчальних матеріалів у форматі структурованої інформації (Рис. 1.1.):



Рис. 1.1. Зразки навчальних матеріалів у форматі структурованої інформації

1.б. Зразки навчальних матеріалів у форматі тексту (Рис. 1.2.):

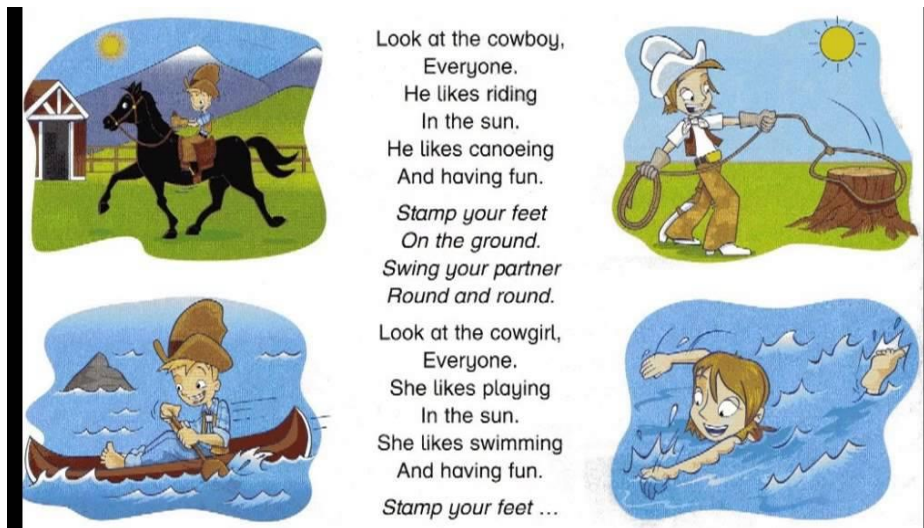


Рис. 1.2. Зразки навчальних матеріалів у форматі тексту

2. Зразки навчальних матеріалів за ступенем автентичності:

2. а. Автентичний навчальний матеріал (див. рис. 1.3.):



Рис. 1.3. Автентичний навчальний матеріал

2. Б) напівавтентичні навчальні матеріали (див. рис. 1.4.):





*Рис. 1.4. Напівавтентичні навчальні матеріали*

2. в. Неавтентичні навчальні матеріали (див. рис. 1.5.):



*Рис. 1.5. Неавтентичний навчальний матеріал*

3. Зразки навчальних матеріалів за тематичністю:

3. а. Тематичні навчальні матеріали (див. рис. 1.6.):





Рис. 1.6. Тематичний навчальний матеріал

3.б. Інтегровані (міжтематичні) навчальні матеріали (див. рис. 1.7.):

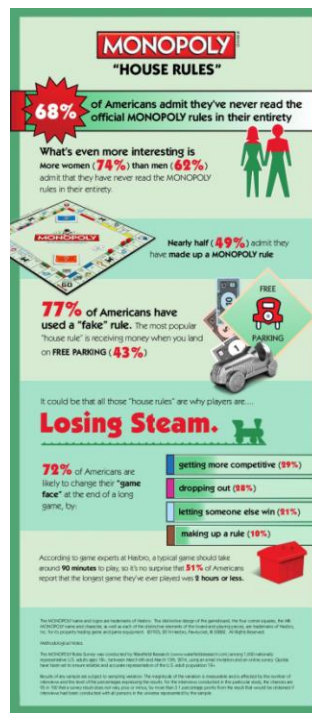


Рис. 1.7. Інтегрований (міжтематичний) навчальний матеріал

Представимо результати відбору навчальних матеріалів для формування ПК відповідно до виділених критеріїв (див. рис. 2).

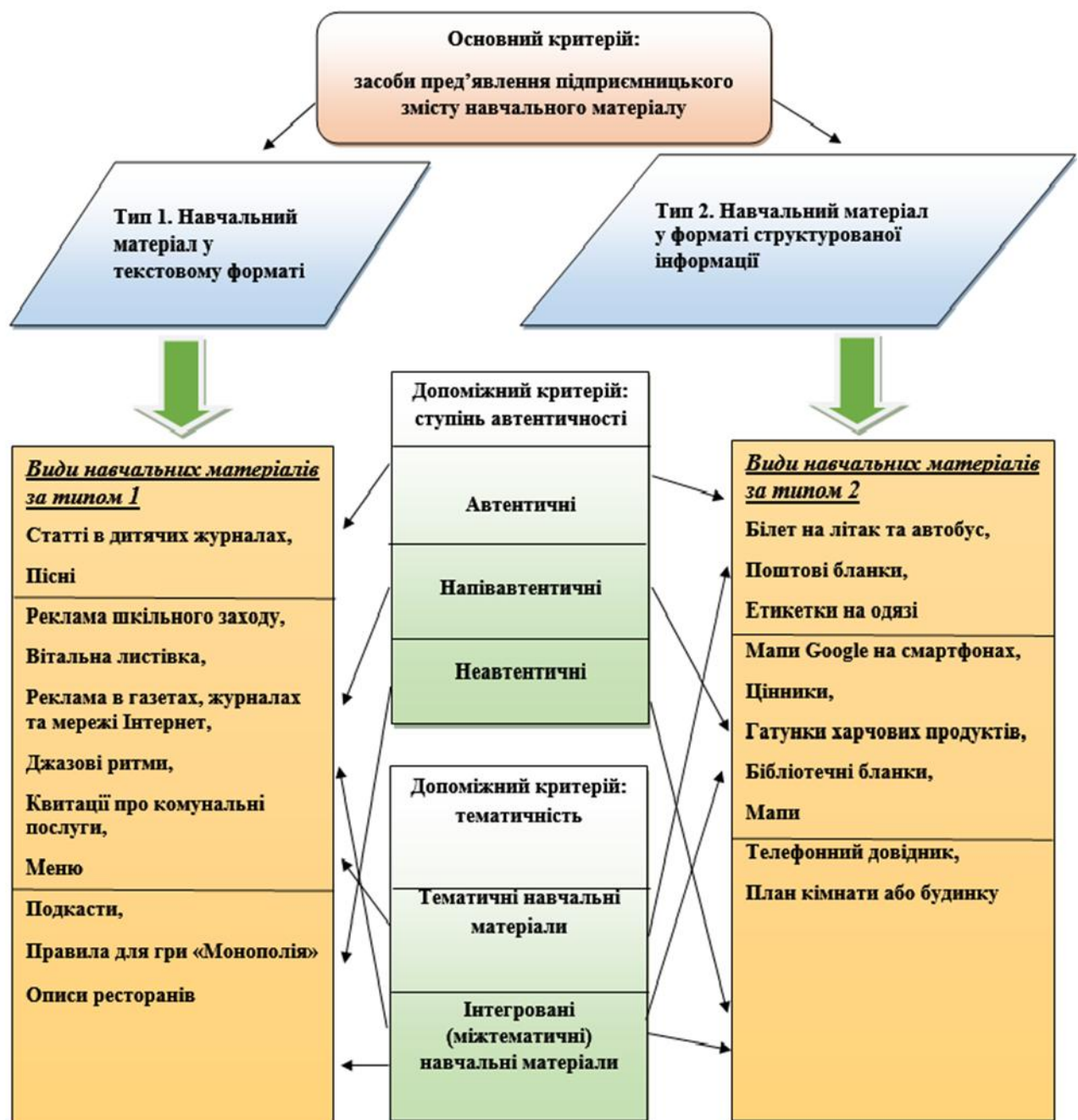


Рис. 2. Критерії відбору та типологія навчальних матеріалів для формування ПК.

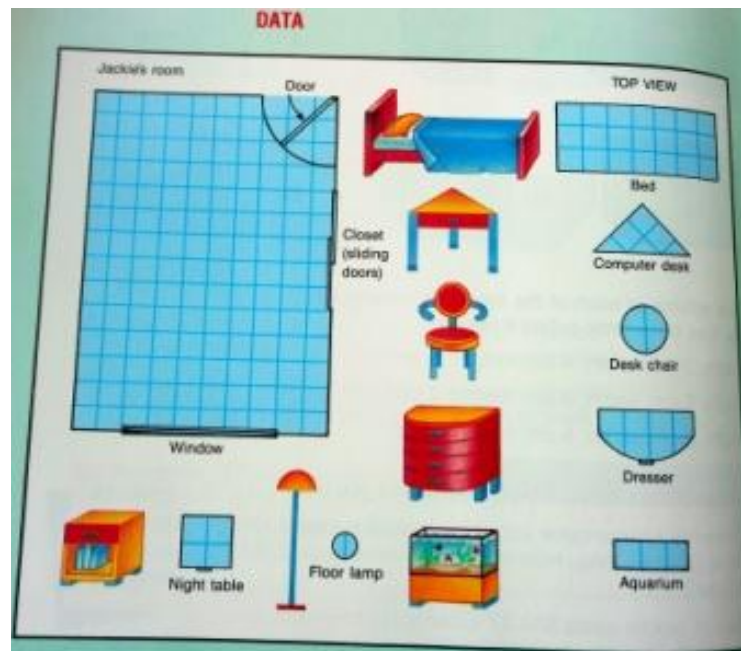
Нижче наведемо приклади вправ із застосуванням навчальних матеріалів згідно з відібраними критеріями.

1. Вправа, спрямована на формування креативності за сферою EntreComp “Ідеї та можливості” та монологічного вміння висловлювати власну думку про предмет мовлення.

**Навчальний матеріал:** тематичний у форматі структурованої інформації (план кімнати та зображення меблів).

**Завдання:** Arrange your room using the items of furniture in the picture below.

**Опора:**



**Хід виконання:** Учні вимірюють розміри меблів і встановлюють у відповідне місце на плані кімнати. Для цього вони вимірюють площу кімнати.

2. Вправа, спрямована на формування компетентності “взяття на себе ініціативи”сфери EntreComp “Трансформація в дії” та діалогічного вміння передбачати та спланувати свою мовленнєву діяльність.

**Навчальний матеріал:** міждисциплінарний напівавтентичний у форматі структурованої інформації (картки з інформацією про тварин та їх фото).

**Завдання:**Tell your friend into adopting a pet.

**Опора:**

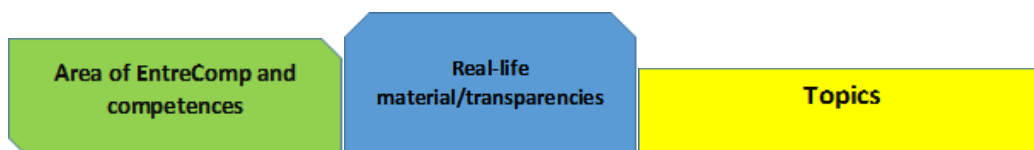


**Хід виконання:** Учні об'єднуються у групи і обирають тваринку відповідно до встановлених у їх групах розмірів коштів та уподобань. Далі кожна група обґрунтовує свій вибір.

Здійснений нами відбір навчальних матеріалів показав, що всі вправи повністю відображають наявність виділених нами критеріїв. Оскільки за основний критерій ми обрали засоби пред'явлення підприємницького змісту навчальних матеріалів, адже про його важливість свідчить і наявність однієї із інтегрованих змістових ліній типової освітньої програми з іноземної мови для учнів початкової школи, то його дотримання у процесі навчання англomовного говоріння передбачає наявність відповідних засобів.

Цей критерій забезпечується відповідним наповненням навчальних матеріалів об'єктами з повсякденного життя, стосовно яких учням необхідно застосовувати підприємницькі вміння. Проаналізувавши тематику ситуативного спілкування типової навчальної програми для початкової школи, відібрані компетентності EntreComp, які можуть успішно формуватися в початковій школі, ми відобразили за допомогою схеми (див. рис. 3) відповідність між реальними об'єктами, які можуть використовуватися на уроці англійської мови та темами програми.

Умовні покажчики схеми:



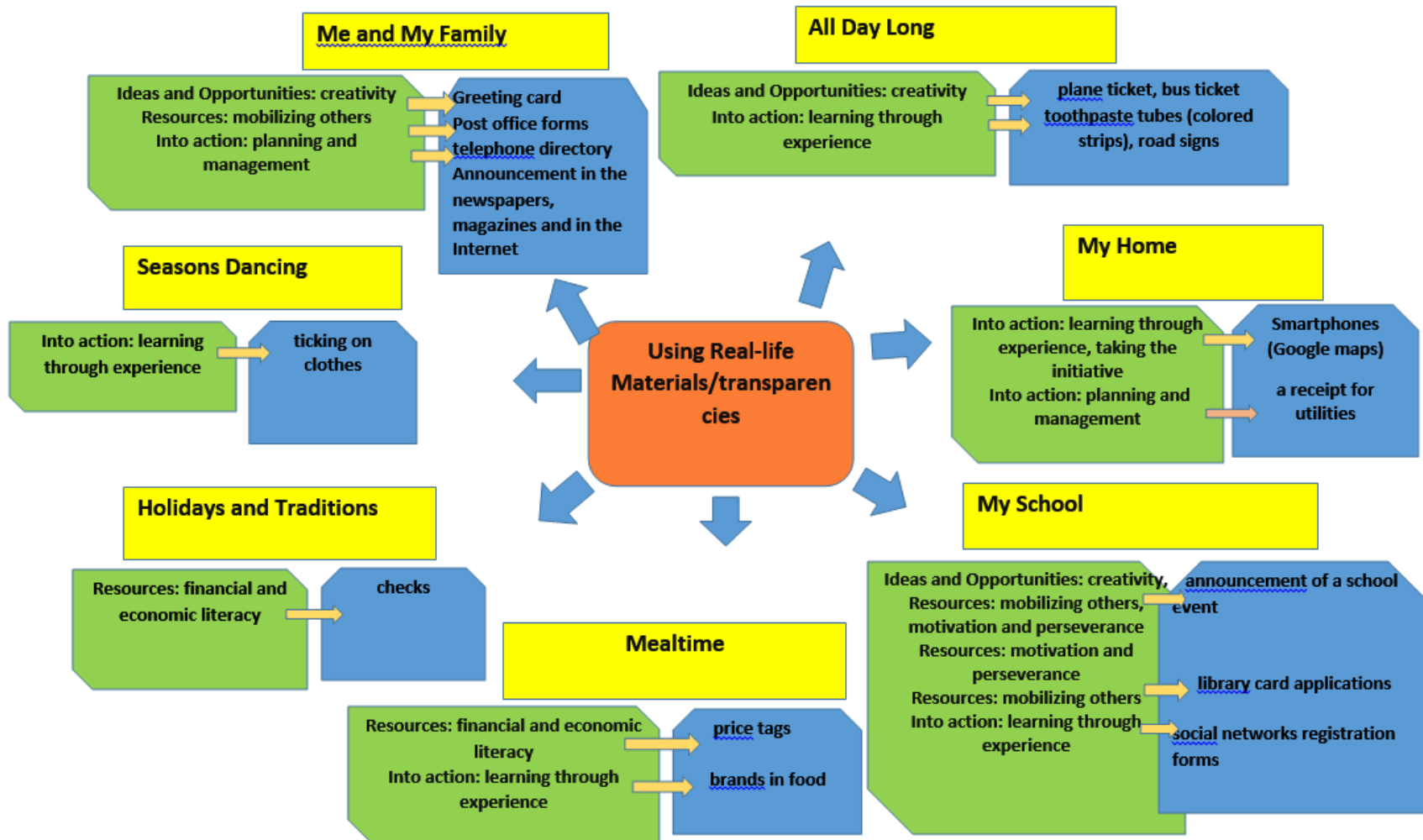


Рис. 3. Розподіл навчальних матеріалів між темами типової освітньої програми з іноземної мови для початкових класів та компетенціями EntreComp.

Отже, на основі виділених складових сфер компетентностей EntreComp та встановивши їх кореляцію з діалогічними та монологічними вміннями, ми виокремили критерії відбору та запропонували типологію навчальних матеріалів для формування підприємницької компетентності в учнів початкової школи у процесі навчання англомовного говоріння. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці відповідної системи вправ з використанням різних типів і видів навчальних матеріалів з підприємницьким змістом.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Іноземні мови. Навчальні програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
5. Методика навчання іноземних мов та культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Проект для обговорення «Нова школа» (простір освітніх можливостей) / за заг. ред. М. Грищенка. – К. 2016. – 34 с.



7. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / Ю. А. Білова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2013. - Вип. 7. - С. 15-17. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2013\\_7\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_7)
8. Самойлюкевич І. В., Забелло Л. О., Глібко І. А., Деньгаєва С. В. та ін. Методичний експрес: Інтегровані змістові лінії та шляхи їх реалізації на уроках англійської мови : Навч.-метод посібник для студентів загально-освітніх навчальних закладів. – Житомир: Вид-во О. О. Євенок, 2017. – 104 с.
9. Уроки з підприємницьким тлом : [навчальні матеріали] / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. – Варшава : Сова, 2014. – 398 с.
10. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884

**Корнієцька К.**

студентка 2 курсу магістратури  
навчально-наукового інституту педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Кравець О. Є.,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з  
методками викладання в дошкільній та початковій освіті  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ**

*У статті розглядається лінгвосоціокультурна компетентність в  
методичному аспекті та*

*з'ясовується ступінь розробленості проблеми її формування в учнів  
початкової школи у вітчизняній та зарубіжній літературі.*

*Обґрунтовується необхідність формування лінгвосоціокультурної  
компетентності в учнів початкової школи. Доводиться,  
що літературні твори є джерелом для її формування.*

*Розглядаються компоненти лінгвосоціокультурної компетентності,  
етапи її формування в молодших школярів, вправи, які сприятимуть її  
формуванню при вивченні літературних творів .*

*Ключові слова: лінгвосоціокультурна  
компетентність, соціолінгвістична компетенція, соціокультурна  
компетенція, соціальна компетенція, літературні твори.*



**Актуальність проблеми.** Сучасна лінгвістика приділяє значну увагу вивченню питань, які пов'язані із відображенням національної культури та історії у певній мові, адже роль мови у накопиченні культурних здобутків є досить значною. У ній відображені всі сторони життя народу – географічне положення, клімат, побут, моральні норми та цінності. Мова відображає національний характер і створює унікальну картину світу для людей, що використовують її як засіб спілкування, адже вона зберігає культурні цінності та надбання народу в лексиці, граматиці, фольклорі, літературних творах і т.д. Саме тому не випадково однією із цілей навчання іноземної мови у загальноосвітньому навчальному закладі є формування лінгвосоціокультурної компетентності (далі ЛСКК) учнів.

**Мета статті** – проаналізувати методичний аспект формування основ лінгвосоціокультурної компетентності учнів початкової школи засобами літературних творів.

Проблемою дослідження лінгвосоціокультурної компетентності займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме М. Нацюк, І. Бронетко, Л. Городецька, В. Сисоєв та інші. Проте немає досліджень, які пов'язані із формуванням даного виду компетентності в учнів початкової школи.

Відповідно до навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України основним завданням сучасних вчителів є формування комунікативної компетентності учнів [1]. Для того, щоб активно приймати участь в діалозі культур, для повного розуміння іноземної мови, її носіїв та їх намірів надзвичайно важливо мати добре розвинену ЛСКК, яка означає здатність і

готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування [1:27].

Метою вивчення ЛСКК є формування правильної та доречної в різних ситуаціях мовленнєвої поведінки учня в умовах міжкультурної комунікації. Школяр повинен мати не лише чудово розвинену мову (фонетичну, лексичну, граматичну) та мовленнєву (говоріння, аудіювання, читання, письмо) компетентності, а й мати достатню базу соціокультурних знань, уміти розумітися на іншомовних реаліях, порівнювати їх та зіставляти із власною культурою, уміти аналізувати та критично мислити, віднаходити зв'язки між явищами [3:12].

Ніколаєва С. Ю. наголошує, що лінгвосоціокультурна компетентність включає в себе три компоненти:

- 1) соціолінгвістичну компетенцію;
- 2) соціокультурну компетенцію;
- 3) соціальну компетенцію [3: 13].

У процесі навчання вчитель враховує і формує соціолінгвістичний досвід учнів, оскільки мова відображає особливості життя людей, що нею спілкуються, їх цінності, звичаї, традиції та інші культурні особливості.

Перш за все, варто відмітити, що розвиток соціолінгвістичної компетенції учнів сприяє створенню мотивації до самостійного вивчення мови, допомагає свідомо засвоювати матеріал, розвиває критичне мислення, здатність порівнювати, аналізувати та робити висновки. На думку Ніколаєвої С. Ю., *соціолінгвістична компетенція* – це здатність правильно обирати мовні форми, користуватися ними та адаптувати відповідно до контексту, здатність усвідомлювати зв'язки між мовою і явищами суспільного життя [3: 14].

Ніколаєва С. Ю. зауважує, що *соціокультурна компетенція* – це сукупність знань про правила і соціальні норми поведінки носіїв мови, що вивчається, їх традицій, історію, культуру, соціальну систему країни, її устрій [4: 235]. У процесі вивчення іноземної мови учні знайомляться з новою культурою, тому надзвичайно важливою є здатність зрозуміти ті чи інші особливості її розвитку, враховувати правила поведінки, норми етикету, певні стереотипи при спілкуванні з носіями мови. Слід зазначити, що соціокультурна компетенція формується як певні фонові знання, обізнаність учнів щодо різних явищ суспільно-культурного життя, певних загальноприйнятих норм, моделей поведінки, що визначають стиль побуту тощо. Наприклад, до особливостей стилю повсякденного життя англійців належить чаювання о п'ятій годині вечора.

Проаналізувавши навчальну програму з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, варто зауважити, що головна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [5: 2]. Зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури [5: 4].

В свою чергу, Ніколаєва С. Ю. розглядає *соціальну компетенцію* як безпосередню здатність та готовність до комунікації з іншими людьми, вміння орієнтуватися у соціальній ситуації та керувати нею. Дана компетенція передбачає готовність та бажання співпрацювати та взаємодіяти зі співрозмовником, впевненість в собі, вміння вирішувати

певні проблеми, які можуть виникнути в процесі спілкування, здатність поставити себе на місце іншого [3:15].

Варто зазначити, що при методиці формування ЛСКК слід враховувати усі вище зазначені компоненти. Адже, якщо один із цих компонентів не буде прийнято до уваги, тоді повноцінного розвитку ЛСКК в учнів початкової школи не буде досягнуто.

Одноголосної думки стосовно етапів формування лінгвосоціокультурної компетентності у методичних джерелах немає. Ми підтримуємо ідею, що дана компетентність формується комплексно та інтегровано, оскільки вона є складовою іншомовної комунікативної компетентності, а отже, кожної мовленнєвої і мовної компетентності [2: 434]. Це означає, що ЛСКК формується інтегровано з компетентністю у читанні, яка трактується як «здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування» [2: 370]. Згідно з Державним стандартом метою навчання читання літературних творів є формування читацької компетентності, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, в результаті чого відбувається мовленнєвий розвиток. Тексти для читання є надійним джерелом для отримання учнями країнознавчих, культурологічних і соціальних знань.

У методичних джерелах виокремлюються дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи читання [2: 383], відповідно до вищесказаних тверджень можемо вважати, що етапи читання літературного твору можуть бути й етапами формування ЛСКК. Отже, формування ЛСКК під час читання літературних творів здійснюється упродовж трьох етапів: дотекстового, текстового, післятекстового.

Особливу роль варто приділяти дотекстовому та текстовому етапам роботи.

На дотекстовому етапі, окрім ознайомлення школярів із предметом і ситуацією спілкування, усунення змістових та лексичних труднощів, на нашу думку, необхідно порівнювати зміст та проблеми, які висвітлюються в тексті з аналогічним змістом та проблемами рідної мови, здійснювати аналіз шляхів їх розв'язання в обох мовах. На даному етапі створюється образ іншомовної дійсності за допомогою фонових знань, здійснюється підготовка до опосередкованого міжкультурного спілкування. Тобто процес формування лінгвосоціокультурної компетентності розпочинається вже на цьому етапі та продовжується під час читання та слухання текстів.

На текстовому етапі перед учнями можна поставити завдання прочитати або ж прослухати текст з метою виокремлення конкретної соціокультурної інформації. Після чого обов'язково потрібно обговорити та проаналізувати цей матеріал для успішного розуміння іншої культури. При цьому можна застосовувати допоміжні засоби унаочнення та відеоматеріали, які допоможуть школярам краще зрозуміти культурно-специфічні правила та норми.

Процес читання літературного твору завершується післятекстовим етапом, під час якого контролюється розуміння тексту, аналізується зміст прочитаного і здійснюється смислова переробка інформації тексту [4: 283]. Післятекстовий етап спрямований на формування вмінь самостійно використовувати здобутий лінгвосоціокультурний матеріал в продуктивних вправах. Наприклад, Characterize Mother's day in England (4 клас). Щоб розвинути в учнів

лінгвосоціокультурну компетенцію на рівні, визначеною програмою, необхідна активна мовна практика.

Розглянемо реалізацію даних етапів формування ЛСКК на прикладі вивчення казки «Little Red Riding Hood» у контексті теми: «MyFamily» у 2 класі:

***Stage I – Pre-reading***

1. Do you like fairy tales?

I like fairy tales very much. My favourite fairy tale is Cinderella. What is your favourite fairy tale?

2. Work on tongue twister.

*Teacher:* Look at the screen, listen and repeat: Little Mike can ride a bike.

3. Look at the pictures and name the characters of different fairy tales.



a) Cinderella



b) Winnie-the-Pooh



c) Little Red Riding Hood



d) Puss in Boots

## ***Stage II – Reading***

*Teacher:* We'll meet some new words while reading the story. Let's learn these words. Look and repeat: awood, awoodcutter, abasket, acake, tosee, tohear, tosmell, toshout.

*Teacher:* Now, please let's read a fairy-tale «Little Red Riding Hood» in roles.

*Narrator:* Once upon a time, there was a little girl who lived in a village near the forest. Whenever she went out, the little girl wore a red riding cloak, so everyone in the village called her Little Red Riding Hood.

*Teacher:* Look at the pictures of the two houses and find the differences between them. Try to guess what house is typical of Ukrainians and what – of Englishmen. Say why.



*Narrator:* One morning, Little Red Riding Hood asked her mother if she could go to visit her grandmother as it had been awhile since they'd seen each other.

*Teacher:* Look at Little Red Riding Hood's grandmother. Do you have a grandmother? When do you visit your grandmother?



### ***Stage III – Post-reading***

*Teacher:* Let's say what you have in common with Little Red Riding Hood?

Fairy tales and its characters, whatever country they belong to, teach us to be kind, to love each other people, to be good, friendly to everybody.

Отже, на кожному з етапів формування ЛСКК під час читання літературних творів відбувається, в свою чергу, формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань, навичок, умінь та особлива роль відводиться психологічному компоненту ставлення школярів до інших культур.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бронетко И. А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции учеников на уроках английского языка / И. А. Бронетко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – Issue: 19 (9). – С. 26-29.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

**ДЛЯ НОТАТОК**

Навчальне видання

О. В. Вознюк, О. С. Гуманкова, О.А. Зимовець, О.Є. Кравець, О. С. Михайлова,  
І.В. Самойлюкевич, Дж. Хегарті та ін.

## **Методичний експрес:**

### **Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі**

Навчально-методичний посібник  
для вчителів закладів початкової освіти та  
студентів педагогічних спеціальностей

Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Умовн. друк. арк. 6,0.  
Наклад 300 прим.  
Видавець О. О. Євенок  
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А  
тел.: (0412) 422-106

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції України  
серія ДК №3544 від 05.08.2009 р.*

Друк та палітурні роботи ФОП О. О. Євенок  
10014, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 17А  
тел.: (0412) 422-106, e-mail: b ook\_druk@i.ua